



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL

BRINCADEIRAS E HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
ações pedagógicas integradas e interdisciplinares no programa “Educação com
Movimento” do Distrito Federal

Renata de Moraes Lino

Brasília- DF
2020

Renata de Moraes Lino

BRINCADEIRAS E HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

ações pedagógicas integradas e interdisciplinares no programa “Educação com Movimento” do Distrito Federal

Pesquisa apresentada junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF, junto à Universidade de Brasília e ao Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – NEAD/UNESP, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Ingrid Dittrich Wiggers

BRASÍLIA - DF

2020

TERMO DE APROVAÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

RENATA DE MORAES LINO

BRINCADEIRAS E HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

ações pedagógicas integradas e interdisciplinares no programa “Educação com Movimento” do Distrito Federal

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), junto à Universidade de Brasília (UnB) e ao Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (NEAD/UNESP), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Prof.^a Dr.^a Ingrid Dittrich Wiggers (Presidente)

Programa de Pós-Graduação em Educação Física - PPGEF - UnB

Prof. Dr. Alexandre Luiz Gonçalves de Rezende (Membro Interno)

Programa de Pós-Graduação em Educação Física - PPGEF - UnB

Prof.^a. Dr.^a. Edna Rodrigues Barroso (Membro Externo)

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF

Brasília, 16 de abril de 2020.

Este trabalho é dedicado a todos os professores da Educação Infantil que lutam diariamente pela valorização da infância por meio de uma educação integrada e interdisciplinar.

AGRADECIMENTOS

O agradecimento é uma parte do trabalho que considero extremamente importante e que me desafia. Acredito que há um risco eminente de ser injusta com alguém que tenha sido importante neste processo. Mesmo assim, agradecer não é um protocolo, pelo menos não deve ser assim compreendido nesta etapa de meu processo final de escrita. Quero que seja lido como expressão de minha honestidade e justa homenagem àqueles que de alguma forma fazem parte deste produto.

Apesar do exercício da escrita ter sido uma atividade solitária, entendo que este exercício só foi possível devido ao suporte de diferentes pessoas durante esse período de estudo. Tais pessoas estiveram presentes em diversos momentos dessa trajetória, algumas envolvidas diretamente e outras de forma indireta. Sendo assim, seguem abaixo os meus sinceros agradecimentos.

Primeiramente, agradeço a Deus pelo dom da vida e pela oportunidade de estudar e seguir no caminho de uma profissão que amo e que me completa;

À minha orientadora, prof.^a Dr.^a Ingrid Wiggers, que gentilmente (e pacientemente...) esteve à frente dos rumos (científicos) de minha investigação. A ela devo um avanço em minha competência como pesquisadora, dimensão formativa que encaro como uma lacuna formativa;

Ao meu esposo, Jonatas, que está sempre ao meu lado, me apoiando e incentivando em todos os momentos;

Aos meus filhos, Lucas e João Vitor, minhas riquezas, que me fazem amar ainda mais o período da infância;

Aos meus pais, Leila e José Paulo, que me oportunizaram e não mediram esforços para tornar o estudo uma etapa importante da minha vida;

Aos meus sogros, “Tia” Vivian e “Tio” Costa, que estão sempre disponíveis para ajudar na rotina diária atribulada em relação aos cuidados com meus filhos;

Às minhas irmãs, Ana Paula e Fernanda, e aos meus cunhados, Jefferson, Veruska, Jonas e Rafael pela torcida e auxílio, também, com as crianças;

Aos meus sobrinhos, Ana Luisa, Ana Gabriela, Pedro e Isa, por me mostrarem, por meio de suas ações, que criança precisa ser valorizada sempre;

À Francisca, minha secretária, que coloca literalmente minha casa em ordem para que eu possa desfrutar de momentos em família e de estudo;

Aos professores do Proef/Unb, Dr. Alexandre Rezende, Dr. Alfredo Feres, Dr. Jonatas Costa, Dr. Marcelo Húngaro, Dr. Pedro Athayde, Dr. Pedro Osmar (Tatu) e Dr.^a Rosana Amaro por compartilharem seus conhecimentos durante as disciplinas, momento em que dividiram conosco os desafios da concretização dessa primeira turma de mestrado profissional;

Aos professores Dr. Alexandre Rezende, Dr.^a Edna Barroso, Dr.^a Aldecilene Barreto e Dr.^a Rosana Amaro pelo aceite em compor minha banca de qualificação e defesa, pelas sugestões e análises valiosas que contribuíram na finalização deste texto.

Aos amigos do PROEF, Charllles, Gustavo, Hadamo, José Henrique, Juliane, Júlio, Marisa, Otacílio e Simone, turma inesquecível, pela troca coletiva de experiências profissionais e pessoais diversas que extrapolaram o convívio da sala de aula.

À direção do CEI 01 em 2019, Daniela e Diego, pela oportunidade de realizar este trabalho neste contexto escolar;

À direção do CEI 01 atual, Valéria e Alessandra, por manterem as portas abertas para um possível retorno;

À professora Thais, professora de educação física, pela parceria e dedicação que possui em sua ação docente na escola;

Às professoras Denise e Lanna, professoras de atividades, que me permitiram estar nos seus espaços de sala de aula, com suas turmas, realizando este trabalho;

Aos professores da pré-escola do CEI 01, professores-colaboradores, Ana Joyce, Denise, Denize, Eliane, Enê, Gleice, Juliana, Kátia, Lanna, Larissa, Lena, Ludmila, Mônica, Paulo, Rosana, Rose, Silvia, Simone, Thais e Verônica, que sonharam comigo e se esforçaram para que os momentos desta pesquisa acontecessem;

Aos coordenadores do CEI 01, Carlos, Irani e Gilsimar que me apoiaram incondicionalmente nesse estudo;

Aos colegas do grupo de estudo Imagem, que contribuíram no meu processo de desenvolvimento por meio de apontamentos relevantes e o compartilhamento de experiências na área de pesquisa.

Aos amigos de docência e do coração, Aramita, Edenise, Flavia, Izabel, Karinne, Keila, Marcela, Marina, Paulo Henrique, Shirlei, Sônia e Suiá, que me acompanham nessa jornada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), que sempre me apoiaram e me incentivaram a encarar diferentes desafios, que são, também, fontes de inspiração para a realização de um trabalho docente de qualidade.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio ao curso do PROEF.

À Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) que concedeu afastamento para meus estudos, algo a ser destacado como parte de uma política de formação continuada que deve permanecer vigente e que vigora em função das lutas sindicais (SINPRODF) e dos professores da SEEDF.

E por fim, um agradecimento especial, ao professor Américo e a equipe do Centro de Ensino a Distância da UnB (CEAD-UnB), que em meio a pandemia do Covid-19, permitiu a realização da banca de defesa de forma on-line.

Pela interdisciplinaridade.... Certo dia ele chegou e disse: “está tudo bagunçado” e, no lugar, foi colocando aquilo que tinha achado. Cada “i” com o seu ponto e cada letra em seu lugar, de modo que o alfabeto ele soube posicionar. E assim foi escrevendo tudo sem contextualizar e aquilo que era da alma no corpo já não podia estar... E aquilo que era poder, com “bobagem” não podia misturar e aquilo que era ciência, com sentimento já não podia estar... E assim se deu a separação de muito daquilo que já estava lá e o poder subiu no foguete sem a lua poder alcançar... Porque lua de verdade não é só o que se podia pegar, é algo que vem de dentro e não só de fora como parece estar... E o que estava dentro se alienou tateando na escuridão, sem entender o que era contexto, sem entender o que era dominação. E as letras separadas separaram-se dos saberes... Os autores inclusive também foram esquartejados, colocando o cérebro à frente e o coração de lado. E assim seguiu o entendimento daquilo que chamamos sociedade, fragmentado e incompleto, incapaz de alcançar qualquer verdade. (PEREIRA, 2011)

RESUMO

O presente trabalho se constitui em relatório de pesquisa, elaborado em formato de dissertação e que integra os estudos do Mestrado Profissional em Educação Física Escolar em Rede (PROEF), programa de pós-graduação *stricto sensu* sediado na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP-Presidente Prudente) e com polo na Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília (FEF/UnB). O estudo tematizou o programa Educação com Movimento (PECM), iniciativa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) que tem procurado inserir nas escolas de crianças pequenas – Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental – o trabalho pedagógico de professores de educação física por meio de um esforço interdisciplinar configurado por sua integração ao trabalho coletivo junto ao professor de atividades da rede pública. Defende-se que o trabalho integrado e interdisciplinar trata-se de uma política que visa qualificar a educação pública do Distrito Federal. Assim, o estudo procurou analisar uma experiência na escola construída à luz das orientações pedagógicas do PECM na Educação Infantil, com ênfase nas ações integradas e interdisciplinares. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa foi orientada por uma abordagem qualitativa de acordo com os princípios da pesquisa pedagógica. Os dados foram produzidos a partir de três instrumentos: a) “questionário”, tendo em vista a necessidade de contextualizar e traçar um diagnóstico dos professores da escola envolvidos com o PECM; b) “grupo de formação”, constituído por diário de campo, relatos escritos, gravação de relatos orais e imagens, o que resultou em descrições consubstanciadas das experiências coletivas dos professores no âmbito dos estudos, dos planejamentos e das ações pedagógicas no interior do PECM, c) “observações diretas”, ocorridas durante o acompanhamento da regência de professores em ações pedagógicas com as crianças. Os resultados se desdobram em três categorias orientadoras dos dados produzidos em articulação à literatura referenciada da Educação Física e da Educação: a) a “formação de professores”, condição *sine qua non* para o desenvolvimento do PECM, deve ser construída por meio de trabalho coletivo e que parte inicialmente em considerar o acervo de saberes que os professores já possuem em face as suas experiências na escola. Observa-se que é necessária a qualificação do espaço/tempo de formação continuada dos professores, sobretudo quanto às perspectivas e princípios pedagógicos que destaquem a interdisciplinaridade, a contextualização e a integração; b) a “interdisciplinaridade por meio de metodologia de projetos” é reveladora do potencial pedagógico da inserção do professor de educação física na Educação Infantil, condicionado a um projeto genuinamente elaborado de forma coletiva e interdisciplinar, equalizando os compromissos pedagógicos – por meio do planejamento – com um tema gerador e permitindo tanto à educação física quanto ao professor de atividades explorar conhecimentos específicos de suas áreas; c) a “literatura infantil como recurso para a interdisciplinaridade” é a expressão do trabalho coletivo produzido durante a pesquisa no processo de planejamento do trabalho pedagógico. Portanto, é resultado de processo criativo dos professores envolvidos no estudo, sobretudo na associação do PECM com outro projeto em vigor na SEEDF, a chamada “Plenarinha”. A literatura infantil contribuiu para a dimensão interdisciplinar das ações verificadas durante esta experiência, sobretudo por sua expressão de

educação estética mais sensível ao contexto de crianças pequenas, embora esta não seja a única possibilidade de trabalho interdisciplinar possível no desenvolvimento do PECM. Espera-se que o estudo seja uma contribuição frente às primeiras experiências pedagógicas do PECM no âmbito da Educação Infantil, etapa da educação básica na qual a educação física é uma área ainda emergente na escola pública.

Palavras-chaves: Educação Física Escolar. Educação Infantil. Programa Educação com Movimento. Ação Pedagógica. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

This study consists of a research report, prepared in a thesis format and which integrates the studies of the Professional Master's Degree in Network School Physical Education (PROEF), a graduate program *stricto sensu* based at the Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP-Presidente Prudente) and with a hub at the School of Physical Education of Universidade de Brasília (FEF/UnB). The study addressed the Education with Movement Program (PECM), an initiative of the Secretary of State for Education of the Federal District (SEEDF) that has sought to insert into the schools of young children — early years of elementary school — the pedagogical work of physical education teachers through an interdisciplinary effort shaped by their integration into collective work with the teacher of public network activities. We argue that integrated and interdisciplinary work is a policy that aims to qualify public education in the Federal District. Thus, the study analyzed an experience in the school constructed in the light of the pedagogical orientations of PECM in early childhood education, with emphasis on integrated and interdisciplinary activities. From the methodological point of view, the research was guided by a qualitative approach according to the principles of pedagogical research. Data were produced from three instruments: a) “questionnaire,” aiming at the need to contextualize and trace a diagnosis of the school teachers involved with PECM; b) “training group,” consisting of field diary, written reports, recording of oral reports and images, which resulted in consubstantiated descriptions of the collective experiences of teachers in the context of studies, planning and actions within PECM, c) “direct observations,” which occurred during the follow-up of teachers’ conducting in pedagogical activities with children. The results unfold into three guiding categories of the data produced with the literature referenced in Physical Education and Education: a) “teacher training,” a condition *sine qua non* for the development of PECM, should be developed through a collective work that initially starts to consider the collection of knowledge that teachers already have in view of their experiences in school. We observed that it is necessary to qualify the space/time of continuing training for teachers, especially regarding the perspectives and pedagogical principles that highlight interdisciplinarity, contextualization and integration; b) the “interdisciplinarity through project methodology” reveals the pedagogical potential of the insertion of the physical education teacher in early childhood education, conditioned on a project genuinely elaborated in a collective and interdisciplinary way, equalizing pedagogical commitments — through planning — with a generating theme and allowing both physical education and the teacher of activities to explore specific knowledge of their areas; c) the “children’s literature as a resource for interdisciplinarity” is the expression of the collective work produced during the research in the process of planning pedagogical work. Therefore, it is the result of the creative process of the teachers involved in the study, especially in the association of PECM with another project in force at SEEDF, the so-called *Plenarinha*. Children’s literature has contributed to the interdisciplinary dimension of the activities verified during this experience, especially for its expression of aesthetic education more sensitive to the context of young children, although this is not the only possibility of interdisciplinary work in the development of PECM. The study is expected to contribute to the first pedagogical experiences of PECM in the field of early

childhood education, a stage of basic education in which physical education is an area still emerging in public schools.

Keywords: School Physical Education. Early Childhood Education. Education with Movement Program. Pedagogical Activities. Interdisciplinarity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Organização Curricular para Educação Infantil no Distrito Federal ..	32
Figura 2 - Os campos de experiência.....	34
Figura 3 - Organização da rotina do professor de educação física no PECM..	47
Figura 4 - Linha do tempo de aplicação da pesquisa de campo no ano de 2019 ..	69
Figura 5 – Livros utilizados no projeto.....	124

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1- Sala de aula: vista dos escaninhos	74
Fotografia 2 - Sala de aula: vista do quadro.....	74
Fotografia 3 - Sala de aula da turma: vista das carteiras	75
Fotografia 4 – Piscina pequena e piscina grande.....	75
Fotografia 5 – Auditório	76
Fotografia 6- Grupo de formação - primeiro encontro, turno matutino	86
Fotografia 7 - Grupo de formação - primeiro encontro, turno vespertino.....	87
Fotografia 8 - Grupo de formação - segundo encontro, turno matutino.....	101
Fotografia 9 – Grupo de formação - segundo encontro, turno vespertino	103
Fotografia 10 – Grupo de formação - terceiro encontro, turno matutino.....	113
Fotografia 11- Grupo de formação - terceiro encontro, turno vespertino.....	115
Fotografia 12 - Grupo de formação - turno matutino	125
Fotografia 13 - Grupo de formação - turno vespertino	126
Fotografia 14 – Leitura da História Sanduíche da Maricota	135
Fotografia 15 – Desenhos do Sanduíche da Maricota	136
Fotografia 16 – Autosservimento do sanduíche	136
Fotografia 17 – Pique pega dos alimentos	137
Fotografia 18 – Cabo de guerra dos ingredientes	138
Fotografia 19 – Corrida dos sanduíches	139
Fotografia 20 – Leitura “A história da Cadeia Alimentar”	142
Fotografia 21 – Reportagem do Lobo-guará	143
Fotografia 22 – Leitura do livro “Invasão da Banheira”	144
Fotografia 23 – Corrida dos Bichos – elefante	145
Fotografia 24 – Corrida dos Bichos – cobra	145
Fotografia 25 – Explicação da corrida da banheira da Juju.....	146
Fotografia 26- Corrida da banheira da Juju.....	147
Fotografia 27 – Brincadeiras com papelão	148
Fotografia 28 – Brincadeira da Forca	149

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Cronograma de aplicação da pesquisa de campo no ano de 2019.	68
Quadro 2 - Perfil da professora de educação física colaboradora da pesquisa.	79
Quadro 3 - Conhecimento sobre o programa Educação com Movimento.....	88
Quadro 4 - Significado atribuído à contribuição do PECM para o desenvolvimento integral da criança	92
Quadro 5 - Expectativas dos professores-colaboradores sobre o PECM – 2019	95
Quadro 6 - Significado atribuído ao espaço/tempo e ao planejamento do PECM	96

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantitativo dos professores-colaboradores e situação na escola. 78

Tabela 2 - Perfis dos professores de atividades colaboradores da pesquisa... 79

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFDESC	Coordenação de Educação Física e Desporto Escolar
CEI 01	Centro de Educação Infantil 01 de Brasília
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
DF	Distrito Federal
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Professora de Educação Física
ExpoCeI	Exposição de trabalhos pedagógicos do Centro de Educação Infantil
GF	Grupo de Formação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PDE	Plano Distrital de Educação
PECM	Programa Educação com Movimento
PNE	Plano Nacional de Educação
PPA	Plano Plurianual
PROEF	Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SUBEB	Subsecretaria de Educação Básica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TNT	Tecido Não Tecido
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

UM, DOIS, TRÊS E JÁ	20
1 ERA UMA VEZ.....	26
1.1 A Educação Infantil e o Currículo em Movimento do Distrito Federal	26
1.2 A educação física na Educação Infantil	37
1.3 O Educação com Movimento e as ações pedagógicas integradas e interdisciplinares	43
1.3.1 Ações Pedagógicas Integradas	49
1.3.2 Ações Pedagógicas Interdisciplinares	53
2 ESTA É A REGRA DO JOGO	63
2.1 Procedimentos para a produção e seleção de dados.....	66
2.1.1 Instrumentos técnicos	69
2.2 Procedimentos para a análise dos dados.....	71
2.3 Caracterizações do Campo	72
2.4 Professores-colaboradores da pesquisa.....	77
2.4.1 Perfis dos Professores-Colaboradores	78
3 BOLA EM JOGO	83
3.1 Onde tudo começou...	83
3.1.1 – Formação para atuação e conhecimento sobre o PECM	88
3.1.2 – A contribuição do PECM na escola e as expectativas dos professores-colaboradores	91
3.1.3 – O planejamento das atividades do PECM	95
3.2 O grupo de formação e sua razão de existir.....	98
3.2.1 – Formação de Professores.....	99
3.2.2 – Interdisciplinaridade por meio de uma metodologia de projetos ..	111
3.2.3 – Literatura infantil como recurso para interdisciplinaridade	123
3.3 – O projeto em prática: experiências positivas e suas dificuldades	133
4 E VIVERAM FELIZES PARA SEMPRE!?	152
REFERÊNCIAS.....	158
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.	165
APÊNDICE B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DA IMAGEM	168
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO: EDUCAÇÃO FÍSICA.....	169
APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO: ATIVIDADES	172
APÊNDICE E – POWER POINT 1º ENCONTRO GRUPO DE FORMAÇÃO	174
APÊNDICE F – POWER POINT 2º ENCONTRO GRUPO DE FORMAÇÃO	175

APÊNDICE G – POWER POINT 3º ENCONTRO GRUPO DE FORMAÇÃO	177
APÊNDICE H – PROJETO CONSTRUIDO COLETIVAMENTE.....	178
APÊNDICE I – 5º ENCONTRO GRUPO DE FORMAÇÃO.....	186
APÊNDICE J – 6º ENCONTRO GRUPO DE FORMAÇÃO.....	187

UM, DOIS, TRÊS E JÁ

O saber que não vem da experiência não é realmente saber
(VIGOTSKY)

O presente estudo aborda as ações pedagógicas integradas e interdisciplinares dos professores de atividades¹ e de educação física do programa Educação com Movimento (PECM) no contexto da Educação Infantil do Distrito Federal (DF). Porém, antes de entrarmos no assunto propriamente dito, acreditamos que vale expor os motivos pelos quais nos fizemos realizar esta pesquisa. Neste momento, peço licença para escrevê-lo em primeira pessoa do singular, uma vez que irei relatar parte da minha história pessoal e profissional. Logo após esta abordagem mais intimista, o texto passa a uma narrativa na primeira pessoa do plural, em razão das características coletivas da natureza do trabalho.

Sou professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) há 15 anos, 13 deles estive como professora de educação física. Nos dois últimos anos (2017 e 2018), antes de ingressar no mestrado, atuei em sala de aula como professora de atividades na Educação Infantil. Este contato com outra realidade me fez perceber e questionar situações do dia a dia relacionadas às ações pedagógicas integradas e interdisciplinares entre os professores de atividades e de educação física, que pra mim se mostravam muito claras e evidentes.

Meu contato com o PECM inicialmente ocorreu a partir da minha atuação como professora de atividades, como mencionado acima. Porém, diferentemente dos meus colegas de trabalho, por também ter formação e atuado por mais de uma década como professora de educação física, percebia, muitas vezes, que não havia um pleno diálogo entre esses dois professores. Assim, comecei a observar de forma mais acentuada a nossa atuação, minha e

¹ A nomenclatura professor de atividades refere-se ao professor graduado em pedagogia. O programa Educação com Movimento quando se refere ao professor de Educação Infantil ora utiliza a expressão professor de atividades, ora professor pedagogo. Já no texto do currículo em movimento para Educação Infantil do Distrito Federal o termo utilizado é apenas professor. Dessa forma, optamos por utilizar no nosso texto a expressão professor de atividades, por ser um termo mais usual e mais conhecido entre os professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

a da professora de educação física. Nas atividades que realizávamos em parceria comecei a notar que as crianças voltavam para sala com suas falas voltadas para um mesmo assunto e conseguiam fazer referências a esses momentos relacionando-os com outros contextos dentro de sala de aula. Ficava impressionada com este fato.

Passei então a observar a atuação das minhas colegas, professoras de atividades, em relação ao PECM. Não no sentido de controlar, mas com o objetivo de aprender como elas faziam. Pois afinal, eu era uma novata como professora de atividades e permanecia perdida em alguns momentos. Porém, algo começou a me inquietar. As professoras de atividades, de uma forma geral, enxergavam o momento do PECM como uma possibilidade de desenvolver apenas a linguagem corporal das crianças. A partir disso, foram surgindo alguns questionamentos: Por que acontece dessa forma? Será que minhas colegas sabem que é um momento de ações pedagógicas integradas e interdisciplinares? Como desenvolver essa proposta de ação integrada e interdisciplinar com os professores e com todas as turmas? Estas inquietações que estavam me acompanhando, em minha prática pedagógica diária, acabaram se tornando a razão de estudar sobre as questões que envolveram esta pesquisa.

Nossa pesquisa se mostra extremamente relevante para discutirmos, além de outros aspectos, a importância de se pensar o “papel do professor” no contexto da Educação Infantil. Qual a formação desse profissional? Ao realizarmos esse questionamento a ideia não é defendermos professores com formação generalistas ou professores especialistas. Acreditamos que todos exercem uma função importante para o desenvolvimento das crianças nessa etapa da Educação Básica. Por isso, a nossa defesa é em prol de pensarmos no papel do professor da Educação Infantil, independentemente da sua formação específica ou não.

A Educação Infantil implica em pensarmos num profissional multifacetado. Silva e Arce (2010) consideram que esse profissional precisa elaborar uma competência polivalente. O professor da Educação Infantil deve saber desenvolver com suas crianças conteúdos de naturezas diversas, que abrangem desde cuidados essenciais, até conhecimentos específicos oriundos

das diversas áreas do conhecimento. É um profissional que precisa em sua prática pedagógica atuar necessariamente de forma integrada e interdisciplinar.

Ao pensar na inserção de um professor de uma área de conhecimento específica na realidade da Educação Infantil, no caso o professor de educação física, como propõe o PECM, devemos abrir mão de “egos corporativistas” em relação às áreas de atuação e expandirmos nosso pensamento em favor da criança. Pois o professor de educação física quando se insere na Educação Infantil, precisa ter ciência que ele se torna, também, um professor da Educação Infantil. Para isso, ele também, necessitará ter um pensamento voltado para a construção de ações pedagógicas integradas e interdisciplinares. A contribuição de profissionais (professores de atividades e educação física) que podem dialogar, que conseguem em sua especificidade somar, agregar, integrar, é extremamente significativa para o desenvolvimento da criança.

Entendemos em nossa pesquisa que os conceitos de ações pedagógicas integradas e interdisciplinares deveriam ser tratados a partir da perspectiva trazida pelo programa Educação com Movimento. Em que pese estarem ausentes tais conceitos no documento, ao analisarmos o mesmo, podemos inferir que quando se evidencia as ações pedagógicas integradas, refere-se às ações pedagógicas realizadas entre os professores de atividades e de educação física no que diz respeito ao planejamento, execução e avaliação do programa. Quando o documento retrata as ações pedagógicas interdisciplinares, refere-se às ações pedagógicas entre os professores de atividades e de educação física no que diz respeito às áreas de conhecimento de cada professor.

Dessa forma, a pesquisa se propõe a refletir as seguintes problemáticas: **Qual o entendimento dos professores de atividades e de educação física, que trabalham no programa Educação com Movimento, acerca da realização de ações pedagógicas integradas e interdisciplinares? Quais são os desafios para se pensar e executar uma proposta de formação pedagógica integrada e interdisciplinar na escola pública no âmbito da Educação Infantil juntamente com professores de atividades e de educação física?** Temos como questões norteadoras o trabalho desenvolvido pelos professores de atividades e de educação física que demonstram

dificuldades para atender aos objetivos propostos do programa Educação com Movimento no que diz respeito às ações pedagógicas integradas e interdisciplinares. Existe uma necessidade urgente de pensarmos sobre esse programa, sobre suas proposições, sobre como desenvolver de fato esse trabalho integrado e interdisciplinar, como estabelecer um diálogo entre todos os profissionais envolvidos no contexto da Educação Infantil.

Nesse sentido, consideramos este um trabalho de pesquisa importante a ser estudado. Acreditamos que a existência de um diálogo efetivo e consciente, possibilitando ações pedagógicas integradas e interdisciplinares, entre os professores de atividades e de educação física, pode tornar o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil mais significativo.

Observa-se na literatura científica um potencial educativo para o desenvolvimento humano em torno de práticas pedagógicas na Educação Infantil. Entretanto, parece que são ainda iniciais os estudos científicos que articulam tais práticas em vivências de corporeidade na escola por meio da integração e da interdisciplinaridade na Educação Infantil entre os professores de atividades e de educação física. Mas até que ponto o saber escolar pode recuperar no diálogo entre os professores da Educação Infantil, estratégias pedagógicas possíveis de serem exploradas quando o objetivo é aprender e desenvolver a integralidade da criança dentro de vários campos de experiências estabelecidos no currículo? Surge assim um desafio à pesquisa educacional no que diz respeito à integração e a interdisciplinaridade. Promover uma experiência a partir de ações pedagógicas integradas e interdisciplinares e, ao mesmo tempo, produzir conhecimento didático-pedagógico a partir dessa experiência, é o tema do presente trabalho de pesquisa.

Objetivo Geral da Pesquisa:

Analisar uma experiência na escola construída à luz das orientações pedagógicas do programa Educação com Movimento na Educação Infantil, com ênfase nas ações pedagógicas integradas e interdisciplinares entre os professores de atividades e de educação física.

Objetivos Específicos da Pesquisa:

1. Compreender o significado que os professores de atividades e de educação física, que fazem parte do programa Educação com Movimento, atribuem acerca da realização de ações pedagógicas integradas e interdisciplinares.
2. Propor intervenções para o planejamento, a execução e a avaliação de ações pedagógicas integradas e interdisciplinares entre os professores de atividades e de educação física, a partir do programa Educação com Movimento.

Para entendermos melhor sobre o que pesquisáramos fez-se necessário termos o conhecimento sobre o contexto da Educação Infantil e o seu currículo no Distrito Federal. A educação física enquanto componente curricular obrigatório inserido na Educação Infantil, bem como o programa Educação com Movimento e ações pedagógicas integradas e interdisciplinares.

O trabalho será apresentado em quatro capítulos. Optamos por não utilizar a nomenclatura própria de trabalhos científicos no início de cada um deles. Tal opção se deve ao fato de quisermos estabelecer uma narrativa próxima ao contexto da Educação Infantil, englobando “títulos” que fazem parte da rotina dos professores de atividades e/ou de educação física. Dessa forma, o primeiro capítulo, intitulado “Era uma vez...” nos traz um apanhado teórico sobre o tema de nossa pesquisa, ações pedagógicas integradas e interdisciplinares de professores da Educação Infantil no programa “Educação com Movimento” do Distrito Federal. Cada seção busca trazer uma contextualização dos pontos-chaves do nosso trabalho, sendo eles: Educação Infantil e seu currículo no DF, educação física na Educação Infantil, programa Educação com Movimento e ações pedagógicas integradas e interdisciplinares.

No segundo capítulo, com o título “Esta é a regra do jogo”, iremos identificar o nosso campo de pesquisa e os professores que colaboraram com a mesma, assim como apresentaremos questões metodológicas importantes para a materialização de nosso trabalho. O terceiro capítulo, que nomeamos “Bola em jogo”, versará sobre a pesquisa em si, seu início, meio e fim.

Traremos uma descrição mediante a literatura sobre os fatos que aconteceram, sobre nossas dificuldades e nossas conquistas.

No quarto e último capítulo, denominado “E viveram felizes para sempre!?”, retomaremos pontos importantes da pesquisa e refletiremos sobre o que fica de toda essa experiência. O significado dessa busca pelo conhecimento vislumbrando um crescimento pessoal e profissional.

1 ERA UMA VEZ...

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa.
Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre
(FREIRE)

Na busca de entender as ações pedagógicas integradas e interdisciplinares de professores da Educação Infantil no programa “Educação com Movimento” (PECM) do Distrito Federal, a organização do referencial teórico, neste capítulo, foi dividida em três seções. Na primeira seção trataremos de conceitos relacionados à Educação Infantil e sua história a partir de uma abordagem geral, bem como o Currículo em Movimento do Distrito Federal para Educação Infantil, tentando evidenciar sua estrutura segundo seus fundamentos teórico-pedagógicos. Na segunda seção discutiremos a educação física na Educação Infantil, como ela se apresenta no contexto desta primeira etapa da Educação Básica. A terceira e última seção, nos preocupamos em descrever especificamente sobre o programa Educação com Movimento do Distrito Federal e como ele está inserido na Educação Infantil. Ainda nesta seção, apresentaremos uma reflexão sobre ações pedagógicas integradas e interdisciplinares, seus conceitos e sua importância no cenário educacional brasileiro.

1.1 A Educação Infantil e o Currículo em Movimento do Distrito Federal

O processo educacional, no qual a aprendizagem de diversos saberes ocorre, pode ser considerado a base de uma sociedade, podendo existir no contexto das famílias, clubes, igrejas (educação informal) e no interior das instituições escolares (educação formal). A educação formal, com base no Currículo em Movimento do Distrito Federal, numa perspectiva geral e atual, visa promover o desenvolvimento integral do indivíduo. Espera-se que a partir do momento em que se ingresse numa instituição escolar, o estudante se torne um sujeito ativo, reflexivo e que saiba tomar decisões. O processo de escolarização, além de instruir o estudante em relação a diversos conhecimentos sistematizados, deve se preocupar em respeitar a individualidade dos sujeitos. Este, por sua vez, deve aprender a conviver com outras pessoas, respeitar outras opiniões e se relacionar acima de tudo com o mundo.

O processo de educação formal ocorre por meio da escolarização sistematizada. No Brasil, o processo de educação formal, ocorre por meio de ciclos de aprendizagem, iniciando a partir da entrada da criança na Educação Infantil. Esta entrada é um direito garantido na Carta Constitucional de 1988 (PASCHOAL; MACHADO, 2009). Mas para entendermos a realidade atual da Educação Infantil é fundamental que conheçamos um pouco da sua história.

Ao retroceder um pouco no tempo, Jardim *et al.* (2014) relatam que a partir do século XVI, na Europa, a sociedade passou a valorizar a infância. Tal fato repercutiu diretamente na educação das crianças. Houve um reconhecimento da importância da escolarização nesta faixa etária. Essa constatação se deu a partir de diversas mudanças sociais, políticas e econômicas que ocorreram à época. Uma dessas mudanças, por exemplo, relaciona-se a Revolução Industrial na Europa. Período em que ocorreu uma nova organização da sociedade em relação à força de trabalho. Tanto a mulher quanto a criança passaram a participar efetivamente como mão de obra nas fábricas (ALMEIDA; SECCHI; SILVA, 2004). Dessa forma, as famílias precisaram se reorganizar. As mães, ao saírem para trabalhar, necessitavam deixar seus filhos pequenos aos cuidados de outras pessoas.

Nessa época, entre os séculos XVI e XVII, surgiram então, de forma esporádica, assistencial e privada, as primeiras instituições infantis. Nasceram assim, as creches e as pré-escolas (ALMEIDA; SECCHI; SILVA, 2004). As instituições europeias, desde o início de sua criação, possuíam tanto a preocupação com o cuidar, quanto com o educar. As creches apresentavam um caráter mais assistencialista, enquanto os modelos de jardim de infância, entendidos atualmente como a pré-escola, possuíam uma preocupação também com o desenvolvimento de atividades pedagógicas (PASCHOAL; MACHADO, 2009; KUHLMANN JR., 2000). Existia à época uma diferenciação entre a creche e os jardins de infância. O primeiro seria destinado às crianças consideradas pobres, já o segundo, para crianças de classes mais favorecidas.

O jardim de infância, criado por Froebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternas – ou qualquer outro nome dado a instituições com características semelhantes às salles d'asile francesas – seriam assistenciais e não educariam. Entretanto, essas últimas também educavam – não para a emancipação, mas para a subordinação (KUHLMANN JR, 2015, p.69).

No Brasil, os objetivos iniciais das creches, quando criadas pelas organizações filantrópicas no final do século XIX, eram para ajudar as mulheres que trabalhavam fora de casa e as viúvas desamparadas. Motivo pelo qual tornou tais instituições única e exclusivamente com um caráter assistencialista, zelando pela saúde, higiene e alimentação da criança. Sobrava à família a incumbência de proporcionar a educação. Observa-se assim, uma evidente dicotomia entre o cuidar e o educar na formação de crianças pequenas. Nessa época o poder público ainda não tinha assumido a responsabilidade da escolarização (PASCHOAL; MACHADO, 2009). Kuhlmann Jr. (2000, p. 8) afirma que o caráter assistencial e a não gerência do Estado em relação a essas instituições ocorria de forma a promover uma “pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social”.

Porém, na primeira metade do século XX, os educadores no Brasil começaram a sofrer influência do movimento da Escola Nova. As ideias desse movimento foram inseridas no Brasil por Rui Barbosa, ainda no final do século XIX, no ano de 1882. Sendo, John Dewey, o principal nome de referência desse movimento na América. No Brasil, Anísio Teixeira é o maior representante do pensamento deweyano. Eles entendiam a educação como um elemento que possibilitaria a construção de uma sociedade democrática. Sendo necessário enxergar o sujeito em sua individualidade, considerando as diversidades. Dessa forma, a educação escolarizada deveria primar por um indivíduo integrado à democracia (HAMZE, s.d.). O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932, contribuiu para mudar o cenário educacional brasileiro. Ele auxiliou na aproximação das instituições escolares (KUHLMANN JR, 2000).

A Escola Nova tinha a proposta de rompimento com a chamada educação tradicional, denominada por Dewey de “escola clássica”. Era uma educação muito rigorosa, disciplinar e centrada na aquisição de conhecimentos sem qualquer finalidade utilitária. Anísio Teixeira compreendia a proposta deweyana como uma possibilidade de organizar a escola de acordo com a sociedade, e, em sintonia com ela. Entretanto, as circunstâncias históricas não foram favoráveis para que esse ideal alcançasse sucesso na década de 1930. As razões se deram por motivos políticos. A ditadura de Vargas e mais tarde o Golpe Militar de 1964, impossibilitaram a implementação de uma educação para a democracia (DE SOUZA; MARTINELLI, 2009).

Em 1970, as creches e os jardins de infância começaram a ganhar um diferente entendimento. Segundo Paschoal e Machado (2009), a partir do movimento das mulheres trabalhadoras de reivindicar o direito ao serviço das instituições de atendimento à infância, o poder público começou a defender uma educação compensatória. O modelo positivista “contribuiu para uma estratificação social na educação, isto é, uma educação para pobres e ricos separados desde os primeiros anos escolares” (DE SOUZA; MARTINELLI, 2009, p.164). O poder público passou a considerar que a educação na instituição escolar iria possibilitar a superação das condições sociais precárias em que a criança estaria sujeita. Dessa forma, existia uma diferenciação entre crianças de classe menos favorecidas e as que tinham uma condição social mais elevada. Elas eram submetidas a contextos de desenvolvimento diferentes, públicos e particulares. As mais pobres “eram atendidas com propostas de trabalho que partiam da ideia de carência e deficiência, as crianças das classes sociais mais abastadas recebiam uma educação que privilegiava a criatividade e a sociabilidade infantil” (KRAMER *apud* PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.84).

Um conjunto de movimentos sociais que procuravam oportunizar atendimentos iguais para todos, encontrou na redemocratização brasileira da década de 1980, um período propício às transformações. Caberia ao Estado garantir o direito da criança à educação. Este direito consta na Constituição Federal de 1988 no artigo 208, inciso IV: “[...] O dever do estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988). Paschoal e Machado (2009, p.85) afirmam que a partir de então, as creches passaram a ser responsabilidade da educação e não mais da área de assistência social. “Tomou-se por orientação o princípio de que essas instituições não apenas cuidam das crianças, mas devem, prioritariamente, desenvolver um trabalho educacional”.

Sendo assim, a partir da Constituição Federal de 1988 surgiram diversos outros documentos em nível nacional, considerando a criança como um ser humano possuidor de direitos. Em 1990, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei Complementar nº 8.069 de 1990. Em 1996

destaca-se a Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Em 1998 foram publicados dois documentos: “Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Infantil” e o “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (RCNEI). Em 1998/1999 foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Em 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência decenal, sendo utilizado atualmente o PNE de 2014 com vigência até 2024. Em 2010 obtivemos a atualização da DCNEI e, mais recentemente, em 2017, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Todos os documentos acima mencionados, apesar de algumas críticas, que não serão pontuadas neste texto, tiveram sua contribuição para o desenvolvimento de um pensar sobre a criança, sobre a infância e sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil brasileira. Essa documentação serviu como base, também, para a construção do currículo da educação básica do Distrito Federal. Cabe destacar que Anísio Teixeira, como mencionado anteriormente, teve um papel primordial de influência nos ideais educacionais brasileiros e principalmente na filosofia de educação e na proposta de práticas pedagógicas no currículo educacional do Distrito Federal.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade “o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Art. 29 da LDB, após redação dada pela Lei nº 12.796/2013). O desenvolvimento infantil, na perspectiva da integralidade, evidencia a indissociabilidade do educar e cuidar e do brincar e interagir no atendimento às crianças (DISTRITO FEDERAL, 2017, p. 9).

A inclusão da Educação Infantil na BNCC reafirma esta etapa de ensino como a primeira parte integrante da Educação Básica. A concepção de educar e cuidar continua vinculada a base das competências e habilidades para essa primeira etapa da educação. A Educação Infantil “têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar”(BRASIL, 2017, p.36).

A BNCC (BRASIL, 2017) trás o conceito de criança como descrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB Nº 5, de 17 de dezembro de 2009) em seu Artigo 4º:

sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p.1).

A partir desse conceito de criança, o documento estabelece 10 competências (BRASIL, 2017) que deverão permear todas as etapas da Educação Básica. No caso da Educação Infantil, juntam-se a essas competências os dois eixos estruturantes (interações e brincadeira). Esses eixos são propostos para nortear as práticas pedagógicas na Educação Infantil, dando a elas uma finalidade educativa. A partir dos eixos, interações e brincadeiras, desencadeiam os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nessa etapa educacional, quais sejam o conviver, o brincar, o participar, o explorar, o expressar e o conhecer-se.

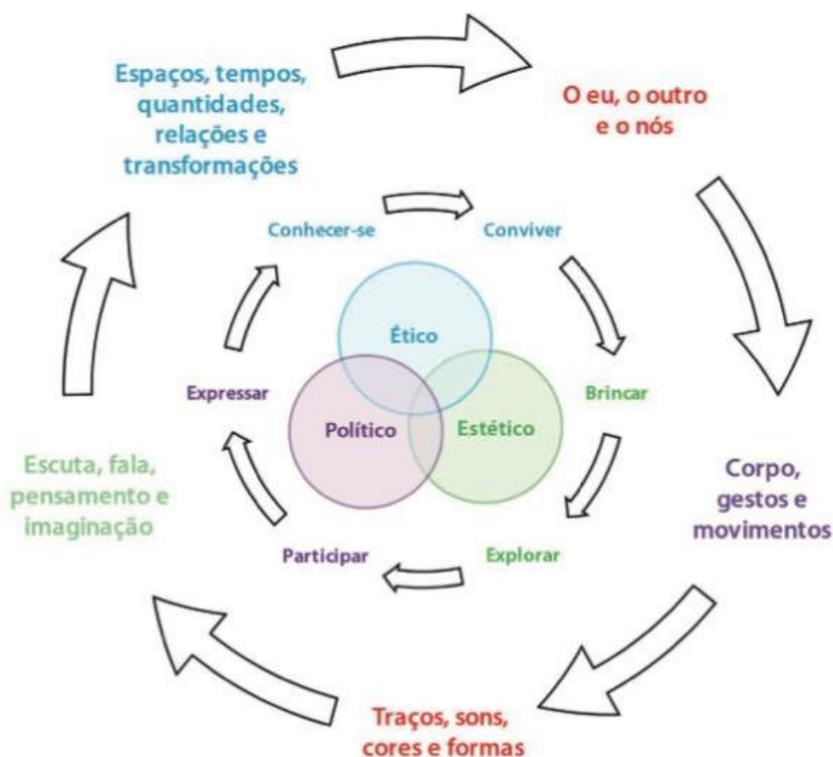
A orientação curricular para Educação Infantil na BNCC (BRASIL, 2017) está estruturada em cinco campos de experiências: a) O eu, o outro e o nós; b) Corpo, gestos e movimentos; c) Traços, sons, cores e formas; d) Escuta, fala, pensamento e imaginação; e) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

A partir da criação e implantação da BNCC, cada Estado, o Distrito Federal e os Municípios devem agora adaptar e/ou criar seus currículos escolares com objetivo de traçar uma unidade educacional, procurando manter uma equidade e preservando a diversidade existente entre todos os entes federados. Dessa forma, o Distrito Federal em 2018 lançou a segunda edição do Currículo em Movimento para Educação Infantil onde se observa tal adequação à proposta da BNCC.

A primeira edição do Currículo em Movimento para Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2014) no Distrito Federal era organizada por meio de uma abordagem por linguagens. Considerava além da oralidade e da escrita, as diversas formas que a criança tem de interagir e de se expressar com os outros e com o mundo ao seu redor. Neste documento, as linguagens estão assim organizadas: a) Cuidado Consigo e com o Outro; b) Interações com a

Natureza e com a Sociedade; c) Linguagem Artística; d) Linguagem Corporal; e) Linguagem Matemática; f) Linguagem Oral e Escrita; g) Linguagem Digital. Na segunda edição do Currículo em Movimento do Distrito Federal para a Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2018) esta abordagem por linguagens se alterou, dando lugar ao que fora proposto pela BNCC. Nela, são observados três princípios básicos (ético, estético e político), que farão surgir seis direitos (supracitados) de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Tudo circunscrito aos cinco campos de experiência, sempre levando em consideração as linguagens como parte do processo de aprendizagem e desenvolvimento. A figura 1 a seguir esquematiza tal organização.

Figura 1- Organização Curricular para Educação Infantil no Distrito Federal



Fonte: DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 60

As correntes teóricas desse novo currículo permanecem as mesmas, ou seja, fundamentam-se nas perspectivas crítica e pós-críticas, tendo seus pressupostos teóricos na Psicologia Histórico-cultural e Pedagogia Histórico-

crítica. Dessa forma, o entendimento de criança nesse documento está pautado em diversos determinantes sociais. São entendidas “no contexto das práticas educativas, como sujeitos de direito, que têm necessidades próprias, que manifestam opiniões e desejos de acordo com seu contexto social e sua história de vida.” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 22) Ressalta ainda, com base em conceitos de Vigotski, que a criança é um ser em permanente constituição e em processo de humanização.

A segunda edição do Currículo em Movimento do Distrito Federal para a Educação Infantil (2018) deixa claro, também, que entende a infância como um fenômeno social diverso, não devendo ser enxergado a partir de um único olhar. É preciso levar em consideração a singularidade e as heterogeneidades de cada criança, de cada infância (DISTRITO FEDERAL, 2018). Sendo assim, “o papel da Educação Infantil é de constituir-se como uma etapa da Educação Básica que percebe as possibilidades de desenvolvimento da criança e que propicia meios para contribuir nesse processo.” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 26)

A SEEDF adota então como Eixos Estruturantes do seu currículo para a Educação Infantil o Educar e Cuidar; e o Brincar e Interagir (BRASIL, 2010; BRASIL, 2017) que devem dialogar sempre com os Eixos Transversais propostos pelo próprio currículo em movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014): Educação para a Diversidade; Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade. Como mencionado anteriormente, o novo currículo opta por não mais dar ênfase numa organização por linguagens, mas se organiza a partir de campos de experiência (BRASIL, 2017), “entendendo que estes permitem interlocução e dinamismo entre as referidas linguagens.” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 61) Ou seja, as diversas linguagens não devem ser trabalhadas de forma isolada. Ao contrário, elas conseguem se conectar e se complementar, gerando assim os campos de experiência. (DISTRITO FEDERAL, 2018)

Figura 2 - Os campos de experiência

Fonte: DISTRITO FEDERAL, 2018, p.61

Dessa forma, se na primeira edição do currículo para Educação Infantil do Distrito Federal os conteúdos e práticas pedagógicas dialogavam entre si buscando a integração de diversas áreas do conhecimento (DISTRITO FEDERAL, 2014), nessa segunda edição, tal perspectiva fica mais evidente. “Essa organização se coloca como uma tentativa de não fragmentar os conhecimentos e de considerar a multidimensionalidade das crianças” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 61). De acordo com Freire (2016), esse aspecto torna a estrutura do Currículo em Movimento diferente dos anos iniciais, pois a organização ocorre sem subdivisões, ou seja, os objetivos e conteúdos devem ser aplicados de forma interdisciplinar. O currículo apresenta uma proposta de educação integral e integrada.

A concepção expressa neste Currículo é de que, ao realizar atividades, desenvolver projetos, vivenciar experiências nos âmbitos de formação pessoal e social e conhecimento de mundo, e ao adotar as múltiplas linguagens expressas pelos campos de experiência, a criança tenha o direito a aprender. Desse modo, a organização curricular por meio dos campos de experiência propicia um novo olhar em relação à criança e exige considerar que as aprendizagens e o desenvolvimento sejam propiciados por uma multiplicidade de linguagens (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 61).

Diante do que foi exposto sobre aspectos históricos do surgimento, formação e consolidação da Educação Infantil no Brasil, e sobre o Currículo do Distrito Federal, é possível refletirmos que existiram avanços na contribuição e

na evolução das discussões em relação às infâncias e às crianças, porém a realidade escolar encontra-se em processo de consolidação na busca por atingir esse ideal de educação proposto. A Educação Infantil está bem documentada e bem amparada por lei, mas ainda precisa rever posicionamentos que são resquícios de sua própria história.

O Currículo em Movimento para a Educação Infantil do Distrito Federal apresenta, a partir dos campos de experiência, uma proposta que possibilita o desenvolvimento dos conhecimentos de diversos saberes de forma integrada e interdisciplinar. Procura considerar a criança em sua integralidade. Porém, ao nos aproximarmos do campo de pesquisa, observamos que na realidade escolar existe uma dificuldade em incorporar essas propostas nas práticas pedagógicas que acontecem na escola. Encontramos de forma evidente práticas ainda fragmentadas, considerando o trabalho com as linguagens de forma isoladas e segmentando a criança em tempos e espaços escolares. Por exemplo, o aspecto cognitivo é desenvolvido em sala de aula com a professora de atividades. O aspecto motor se desenvolve nas aulas de educação física, quando tem o professor disponível para tal propósito. O aspecto social desenvolve-se em momentos de interação na “hora do parquinho” e o aspecto emocional em momentos de acolhida, quando a criança chega à escola, em situações de conflito e/ou de acidentes. Voltamos nossa preocupação para que essa fragmentação do conhecimento e dos aspectos da própria criança, não se torne uma postura recorrente na escola. Tampouco um processo de naturalização de tais práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Sinalizamos, também, a importância do brincar na Educação Infantil. A proposta educacional, a partir dos documentos oficiais, nos mostra que um dos eixos estruturantes são as interações e as brincadeiras. Mas onde encontramos esses eixos na prática educativa real? Será que o brincar dentro da escola vem sendo segregado a uma atividade secundária? Observamos tanto no campo de pesquisa, quanto na literatura (SAYÃO, 1999) duas possibilidades em torno do brincar na escola: ora pouco acontece por se acreditar que as ações intelectuais devem prevalecer sobre o brincar; ora acontece muito, entretanto, de forma a não ser atribuído ao brincar uma finalidade educativa, e sim mera ações espontâneas que devem ser realizadas pelas crianças.

Sayão (1999) evidencia que os enfoques em relação à organização do currículo da Educação Infantil no Brasil, especificamente, no caso da pré-escola, apresentam uma alternância. Sua organização pode ocorrer às vezes mais próxima da pedagogia espontaneísta e outras vezes mais próxima de uma estrutura disciplinar. A primeira permitindo brincadeiras livres, as quais a criança é o centro do processo e o professor um mero observador. E a segunda organizando o currículo de forma a preparar a criança para o 1º ano do Ensino Fundamental.

As nomenclaturas creche e pré-escola, também merecem destaque nesta seção. Essas denominações ainda carregam consigo influências do passado, assim como o brincar e a aprendizagem fragmentada. Nos dias atuais a creche muitas vezes ainda carrega consigo o estigma de ter um caráter assistencialista enquanto, a pré-escola carrega o peso de ser uma etapa preparatória para o ensino fundamental. Porém, diante deste fato e apoiado no próprio texto do Currículo em Movimento para Educação Infantil do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2018) a nossa luta deve ser em trazer a creche e a pré-escola como a organização da primeira etapa da Educação Básica. Ambas pertencem à realidade educacional da Educação Infantil. Sendo a creche correspondente ao atendimento de bebês e crianças bem pequenas, ou seja, de zero a três anos e onze meses. E a pré-escola com atendimentos a crianças pequenas, de quatro anos a cinco anos e onze meses.

Quando pensamos nesse aspecto estamos incluindo para ambas qualquer tipo de ações e práticas pedagógicas que venham a somar para aprendizagem e desenvolvimento das crianças. O nosso trabalho apresenta uma discussão sobre a inserção do professor de educação física na Educação Infantil. Sendo assim, pensar nessa inserção, significa pensar a atuação desse profissional tanto na creche como na pré-escola de forma igualitária. Não podemos priorizar uma em detrimento da outra. Na próxima seção iremos apresentar aspectos importantes que contribuem na atuação do professor de educação física no contexto da Educação Infantil.

Nosso propósito com essas reflexões não é criticar e apontar erros e acertos da realidade escolar atual, mas sim propor outras possibilidades práticas de atuação, outros caminhos a serem trilhados. A ideia é “materializar” na realidade escolar a “teoria” proposta nos documentos oficiais que servem

justamente como referências, diretrizes e orientações para uma determinada execução.

1.2 A educação física na Educação Infantil

Na década de 1990 temos o marco inicial da história da educação física escolar como componente curricular. Nessa época foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9394/1996). Nesse documento, a educação física deveria estar ajustada às diferentes faixas etárias e as condições da população escolar, sendo integrada à proposta pedagógica da escola (JARDIM *et al.*, 2014; AYOUB, 2001).

A inserção da educação física como componente curricular obrigatório na Educação Infantil é algo recente, se deu a partir da alteração do texto do artigo 26, inciso 3º da LDBEN nº 9394/96 no ano de 2001. Essa alteração foi uma tentativa de garantir a presença da educação física em toda a Educação Básica (MAGALHÃES; KOBAL; DE GODOY, 2007). Com a LDBEN de 1996 a educação física já era componente curricular presente na Educação Básica, mas pela escrita da lei poderia ou não acontecer nessa etapa, podendo ser ministrada por professores formados em curso de Magistério ou Pedagogia na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. A partir dessa alteração a educação física passou a ser componente curricular obrigatório de toda a Educação Básica, que compreende a Educação Infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

Entretanto, ainda que a educação física seja obrigatória por lei, e a comunidade escolar, como pais, diretores, professores, servidores e alunos reconheçam sua importância, essas aulas nem sempre ocorrem, principalmente quando se pensa na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A atuação do professor de educação física na Educação Infantil depende de políticas públicas que viabilizem a inserção desse profissional nessa etapa do ensino. O Distrito Federal (DF) já possui essa política pública em processo de implantação. Esse programa de inserção do professor de educação física na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Distrito Federal chama-se Educação com Movimento (PECM). Na terceira seção desse capítulo iremos discorrer sobre essa política pública educacional do DF.

Um fator histórico interessante que merece ser pontuado refere-se à presença da educação física em instituições escolares de Educação Infantil antes da LDBEN estabelecer obrigatoriedade enquanto componente curricular. Sayão (1999) indica que nas décadas de 1970 e 1980, principalmente nas instituições privadas ocorreu uma proliferação de “escolinhas infantis”, como aulas de ballet, jazz e artes marciais. A inserção dessas “escolinhas” era utilizada como estratégia de marketing para atrair os pais.

Este fato pontuado por Sayão (1999) nos leva a refletir o papel da educação física na escola. A função da educação física enquanto componente curricular e a função da educação física enquanto “escolinha esportiva”. A presença de uma não inviabiliza a presença da outra. Porém, a nossa preocupação precisa ser o de ter cuidado para não deixar uma, assumir o papel da outra. Acreditamos que ambas são importantes para o desenvolvimento educacional das crianças e ambas cabem dentro do espaço escolar. Mas é imprescindível estabelecer a função de uma e a função da outra. Nosso estudo se limita a entender a educação física enquanto componente curricular obrigatório na realidade da Educação Infantil. Mas acreditamos que este é um ponto importante a ser explorado em futuros estudos.

A inserção do professor de educação física na Educação Infantil, enquanto regente de um componente curricular obrigatório, traz diversas contribuições ao desenvolvimento da criança. Acreditamos que é por meio do corpo que a aprendizagem se torna mais significativa. A experiência corporal, principalmente na infância, permite que a criança comece a atribuir significado àquilo que está vivendo.

O corpo é o brinquedo predileto da criança. É no corpo e através dele que a criança toma consciência de todas as coisas, de suas emoções e pensamentos. Para assimilar a realidade da vida elas precisam brincar, mexer os seus corpos, exercitar suas pregas vocais: [...] todas as criaturas jovens são incapazes de conservar em repouso seus corpos e suas vozes, como precisam movimentar-se constantemente e fazer ruídos de alegria, precisam correr, saltar e dançar (MADUREIRA, 2012, p.4).

A educação física enquanto componente curricular deve contribuir com os processos de desenvolvimento da criança e também tem um papel fundamental na sua emancipação. De acordo com Basei (2008, p. 1) “a

Educação Física proporciona às crianças uma diversidade de experiências através de situações nas quais elas possam criar, inventar, descobrir movimentos novos, reelaborar conceitos e ideias sobre o movimento e suas ações.”

Na Educação Infantil, ainda na fala de Basei (2008), a educação física torna-se um espaço que permite a descoberta dos próprios limites por parte das crianças. Elas têm a possibilidade de enfrentar desafios, de conhecer e valorizar o próprio corpo. Relacionam-se com outras pessoas e percebem a origem do movimento. Expressam seus sentimentos utilizando a linguagem corporal e aprendem a se localizar no espaço. Ou seja, por meio de situações de experiências com o corpo, com materiais e de interação social as crianças aprendem e se desenvolvem.

Silveira e Pinto (2001) justificam esse componente curricular na escola devido à ausência de outra prática pedagógica que se ocupe de desenvolver a dimensão cultural de que só a educação física trata. Esse componente curricular trás como conhecimento próprio a cultura de movimento humano, tendo na sua expressão os jogos, danças, lutas, esportes e ginásticas.

Porém, a presença desse componente curricular gera também, no contexto da Educação Infantil, algumas discussões a respeito da fragmentação do conhecimento nessa etapa da Educação Básica. Sayão (1999), Ayoub (2001), Gentilin Cavalaro e Muller (2009) nos trazem algumas reflexões e apontam algumas preocupações sobre essa discussão a respeito da organização curricular em disciplinas. Um dos problemas possíveis de serem enfrentados estaria ligado à hierarquização presente entre os profissionais da educação. Essa hierarquização geraria disputas por espaços político-pedagógicos dentro das instituições escolares. A tendência a compartimentar a criança, uma vez em que a abordagem do conhecimento passa a ser fragmentada, também seria uma problemática a ser vencida.

A professora e pesquisadora Deborah Sayão (1999) em seu artigo intitulado “Educação Física na Educação Infantil: riscos, conflitos e controvérsias” nos revela uma pesquisa que contribui muito com as reflexões do nosso estudo. Com o objetivo de compreender a natureza da inserção da educação física como atividade/disciplina nos currículos da Pré-Escola da Rede Pública Municipal de Florianópolis-SC, aponta um registro interessante

das falas dos professores de atividades, que em seu texto utiliza o termo “professores de sala”.

Quando perguntadas a respeito da especificidade do trabalho pedagógico da Educação Física, as professoras de sala entendiam que, como as crianças pequenas necessitavam imensamente do "movimento" ou da "brincadeira", elas poderiam fazer o papel da profissional "especializada". Afirmavam, também, que, de um modo geral, elas não se sentiam capacitadas para desenvolverem tais atividades, por três razões principais: a) a jornada de 40 horas semanais com crianças — que a maioria desenvolvia—somada a jornada de donas-de-casa, tornava o trabalho extremamente exaustivo, levando-as a um cansaço físico e mental que, muitas vezes, as impelia a terem atitudes mais passivas na sala de aula; b) as preocupações com o desenvolvimento de atividades mais voltadas ao "aspecto cognitivo" ocupavam grande parte do tempo e do espaço das "rotinas". Havia uma cobrança bastante grande da parte dos pais e das mães para que a pré-escola preparasse as crianças para a 1ª série do primeiro grau; c) a formação inicial recebida referente a "área psicomotora" não era suficientemente adequada. Muitas professoras declararam-se despreparadas para desenvolverem atividades relacionadas à vida de movimento das crianças (SAYÃO, 1999, p. 230).

Continuando sua pesquisa, Sayão (1999) ainda nos revela que ambas as profissionais, “professoras de sala” e professoras de educação física quando questionadas sobre as ações docentes revelaram uma visão fragmentada de conceber o currículo. As professoras encaravam a presença da professora de educação física como uma profissional “especialista em movimento” ou “especialista no brincar”, o que ocasionou uma organização do currículo de forma disciplinar. Os discursos eram dicotomizados:

- a) a dicotomia corpo/mente — As professoras, em geral, concebem a criança como um ser dual, ou seja, o trabalho pedagógico da sala de aula é um atributo da mente, da cognição; o trabalho pedagógico da Educação Física é voltado às questões do corpo, ou seja, para os aspectos psicomotores;
- b) a dicotomia sala/pátio — As professoras de sala desenvolvem seu trabalho pedagógico, basicamente, na sala, enquanto a tarefa pedagógica das profissionais da Educação Física desenvolvem atividades "corporais" no pátio, na rua;
- c) a dicotomia teoria/prática — Assim como corpo/mente e sala/pátio, há sérios equívocos na compreensão do significado de teoria e prática. A maioria das professoras entende que o espaço de sala de aula, é reservado a teoria, enquanto que a prática é dada pelas atividades desenvolvidas pela Educação Física. (p.230-231)

O currículo atual da Educação Infantil no Distrito Federal como visto na seção anterior, propõe um caminho inverso ao da fragmentação. Coloca-se em oposição aos resultados apresentados na pesquisa de Sayão (1999). O Currículo em Movimento para Educação Infantil evidencia que nessa etapa da Educação Básica a criança necessita de uma proposta educacional de forma integral e integrada. Dessa forma, é imprescindível que possamos analisar o papel e a função desses profissionais, professor de atividades e professor de educação física, de maneira diferenciada. Precisa existir um estímulo à relação integrada e de parceria na atuação profissional no campo da Educação Infantil.

Segundo Ayoub (2001) a educação física na Educação Infantil tem na linguagem corporal a sua base de trabalho, pois a criança nessa etapa brinca com o corpo, com o movimento, se alfabetiza nessa linguagem. Porém, não é uma “prioridade” desse componente curricular. A linguagem corporal pode e deve ser trabalhada, também, em outros momentos da jornada educativa. Dessa forma, a necessidade de um trabalho integrado entre o professor de atividades e o professor de educação física é essencial, pois:

a presença de profissionais “especialistas” no contexto da Educação Infantil pode constituir-se numa rica possibilidade para o desenvolvimento de trabalhos em parceria nesse nível de ensino... Reforçando a ideia da possibilidade de construirmos relações de parceria, de confiança, não hierarquizadas, entre diferentes profissionais que atuam na Educação Infantil, poderíamos pensar não mais em professoras(es) “generalistas” e “especialistas”, mas em professoras(es) de Educação Infantil que, juntas(os), com as suas diversas especificidades de formação e atuação, irão compartilhar seus diferentes saberes docentes para a construção de projetos educativos com as crianças (AYOUB, 2001, p. 56).

Vale se atentar para a qualidade desse trabalho integrado, ou seja, a forma com que ele realmente acontece. Para Buss-Simão (2005) existe a necessidade de se compartilhar uma mesma concepção pedagógica e uma mesma abordagem educacional entre os professores de atividades e os professores de educação física. Não devemos fragmentar as funções entre eles, não devemos isolar esses profissionais em seus próprios campos, e sim oportunizar a aprendizagem uns com os outros.

Para Barbosa (2006, p.84) atribuir importância ao trabalho desenvolvido tanto dos professores de atividades quanto dos professores de educação física

é fundamental para o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar. E para tal é necessário que “o trabalho abarque não mais disciplinas ou profissionais ‘disciplinados’, mas sim as zonas de fronteira entre conhecimentos que possam ser apropriadas e dominadas por diferentes profissionais.”

...torna-se cada vez mais evidente que, para pensar a educação física no âmbito do trabalho pedagógico com crianças de pouca idade, faz-se necessário articularmos diferentes áreas do conhecimento e diferentes profissionais. Assim como na construção de um mosaico, estes/as profissionais vão articulando saberes e práticas que não podem ficar reduzidos a uma única disciplina ou a uma única área do conhecimento. Isso se acreditamos que as crianças, assim como nós, adultos, também são capazes de produzir cultura. (SAYÃO, 2002, p. 65)

O olhar do trabalho pedagógico, tanto do professor de atividades quanto do professor de educação física, deve estar voltado para as crianças. E estas precisam ser compreendidas como estando inseridas numa sociedade e numa cultura. Diante disso, o fazer pedagógico necessita contemplar as diferentes linguagens em suas múltiplas formas de expressão, imersos em diversos campos de experiências. Sendo os adultos envolvidos nesse processo mediadores da apropriação do conjunto de formas de representação do mundo. (AYOUB, 2005)

Sendo assim, a contribuição da educação física na Educação Infantil, “[...] para ser relevante e justificada, precisa auxiliar na leitura do mundo, por parte das crianças com as quais trabalha, partindo do pressuposto da construção de si mesmo, no decorrer desse processo de ‘alfabetização’” (Grupo de Estudos Ampliado de Educação Física, 1996, p. 51 *apud* AYOUB, 2005, p. 152).

Pensar na educação física inserida na Educação Infantil é possivelmente pensar em práticas pedagógicas integradas e interdisciplinares. É pensar que a educação do corpo e seus movimentos são de responsabilidade tanto das professoras de atividades quanto das professoras de educação física. Mas para que isso ocorra é fundamental um trabalho de formação compartilhado com esses dois profissionais. É imprescindível a realização de um trabalho em parceria. Este fato não quer dizer que um deva ser melhor que o outro, ou que um precisa se anular em função do outro. Ao contrário, é conseguir enxergar e reconhecer a especificidade do outro e trazer a tona um diálogo possível e de

aproximação em relação aos conhecimentos de cada um. É necessário institucionalizar o trabalho coletivo. A proposta do PECM se aproxima muito desse ideal, e é o que pretendemos discorrer a seguir.

1.3 O Educação com Movimento e as ações pedagógicas integradas e interdisciplinares

A Educação Infantil é uma etapa escolar da infância que está voltada para um trabalho educacional para e com a linguagem corporal. A criança nessa fase encontra-se em plena conquista de suas vivências de mundo usando o seu corpo. Tudo o que ela faz precisa passar primeiro por uma experiência sensorial.

Para Gonçalves *et al.* (2008) a criança até os seis anos é ainda um ser muito concreto, que não formou a noção de abstração. Dessa forma, a prática pedagógica das escolas de Educação Infantil deve estar pautada na vivência experimental dos conteúdos a serem trabalhados. A criança nessa faixa etária se desenvolve quando materializa o conhecimento. Ela precisa concretizar as suas ações, sejam elas afetivas, cognitivas, motoras ou sociais por meio do seu corpo para que o desenvolvimento se torne significativo.

Surge, então, uma necessidade de tornar a experiência na Educação Infantil uma prática de ludicidade, envolvendo o fazer corporal, jogos, brincadeiras, músicas, danças, teatros, etc. As práticas vividas pela criança devem permear diversos campos de experiências para que o desenvolvimento de diversas linguagens seja alcançado. Ou seja, a Educação Infantil precisa estimular a aprendizagem e o desenvolvimento por meio de ações pedagógicas que envolvam o corpo e o movimento.

Dessa forma, os professores da Educação Infantil precisam estar qualificados para que o seu planejamento priorize atividades que envolvam o fazer corporal. Pensando em agregar ao fazer pedagógico do professor de atividades, em relação ao corpo e ao movimento, surgiu, no Distrito Federal, a ideia de um programa que inserisse o professor de educação física nesta etapa educacional. É um programa que além de propor desenvolver aspectos específicos da educação física, busca uma parceria com o professor de atividades nas diversas ações pedagógicas da escola. Atualmente o programa

Educação com Movimento (PECM) faz parte de uma política pública do sistema educacional das escolas públicas do Distrito Federal.

O “Educação com Movimento” (PECM) é uma política pública da SEEDF, que visa a inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A finalidade precípua é a ampliação das experiências corporais dos estudantes da Educação Infantil e Anos Iniciais, mediante a intervenção pedagógica integrada e interdisciplinar entre o professor Pedagogo e o professor de Educação Física, na perspectiva da Educação Integral, conforme preconizado no Currículo da Educação Básica do Distrito Federal (SUBEB, 2019, p. 40).

A primeira versão oficial denominou-se de Projeto Educação com Movimento (PECM) das escolas públicas do Distrito Federal, sendo elaborada no ano de 2011. Sua elaboração foi inspirada na experiência da Escola Candanga (1995) e realizada em parceria entre a Coordenação de Educação Física e Desporto Escolar (CEFDESC) e a Coordenação de Ensino Fundamental da Subsecretaria de Educação Básica, com o apoio da Subsecretaria de Gestão de Pessoas. Inicialmente a proposta era para atender alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, e em 2014 foi estendida para a Educação Infantil (DISTRITO DEFERAL, 2019b).

O PECM faz parte do Plano Distrital de Educação (PDE), publicado em 2015, do Plano Plurianual do Governo do Distrito Federal (PPA), publicado em 2016, e do Planejamento Estratégico da SEEDF em 2015. Em 2019 o PECM recebe uma nova versão, alterando o seu nome de projeto para programa, contendo concepções, princípios, procedimentos e instrumentos avaliativos que norteiam a organização do trabalho pedagógico e administrativo do professor de Educação Física, em consonância com os documentos norteadores da rede pública de ensino do Distrito Federal (DISTRITO DEFERAL, 2019b).

O documento do PECM (DISTRITO DEFERAL, 2019b) constitui-se num caderno de 42 páginas, intitulado “Educação com Movimento: Programa de inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.” Ele é dividido em seis capítulos, tendo ainda uma apresentação inicial. Seus capítulos são: 1) Objetivos; 2) A Inserção da Educação Física na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; 3) O Currículo e os fundamentos norteadores do trabalho

pedagógico do professor de Educação Física; 4) Princípios de funcionamento, 5) Metodologia e 6) Avaliação.

Em relação aos objetivos, o PECM propõe como objetivo geral: desenvolver uma ação pedagógica integrada e interdisciplinar entre os professores atuantes da Educação Infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental para ampliar as experiências corporais dos estudantes. E como objetivos específicos: explorar os conteúdos da cultura corporal de movimento presentes na Educação Física, estimular a interdisciplinaridade na intervenção pedagógica, fortalecer o vínculo do estudante com a escola e contribuir para a formação integral dos estudantes (DISTRITO FEDERAL, 2019b, p.10).

No segundo capítulo, o PECM conta um pouco da sua história e destaca ações importantes de inclusão no cenário de políticas públicas educacionais do Distrito federal, como mencionado alguns parágrafos acima. E ainda reforça que “a expansão do PECM visa proporcionar a democratização desse atendimento na rede pública de ensino do Distrito Federal (...), assegurando a qualidade do atendimento realizado pelo professor de Educação Física” (DISTRITO FEDERAL, 2019b, p.12).

O terceiro capítulo desse documento deixa claro que ele é um referencial para “apoiar a organização do trabalho pedagógico dos professores envolvidos na articulação, planejamento, desenvolvimento e avaliação das práticas educativas nas unidades escolares.” Este referencial se baseia no Currículo em Movimento da Educação Básica (2014) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Todo o trabalho pedagógico do professor de educação física, como concepções, objetivos e conteúdos das etapas e modalidades de educação deve ter como base o Currículo em Movimento da Educação Básica. Nesta parte específica do documento, o PECM é genérico em torno de informações que confirmam as orientações curriculares da Educação Infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental (DISTRITO FEDERAL, 2019b, p.14).

Segue abaixo alguns dos trechos escritos do documento (DISTRITO FEDERAL, 2019b) para ilustrar essas orientações:

A atuação pedagógica do professor de Educação Física, integrada à prática pedagógica do professor de Atividades, tem como objetivo fortalecer e enriquecer o trabalho educativo,

ampliando as experiências corporais das crianças na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (p. 14);

O PECM, corroborando o movimento de inclusão escolar, tem como pressuposto a escolarização do estudante da Educação Especial em classes do ensino regular, juntamente com os demais estudantes, como um fator preponderante para o fortalecimento e crescimento de todos (p. 15);

O Currículo da Educação Infantil, ao preconizar os princípios éticos, políticos e estéticos, converge para a perspectiva de educação integral que norteia o planejamento, intervenção e avaliação integrada dos professores de Educação Física com os professores de Atividades nesta etapa de ensino (p. 17);

Este documento se propõe a dialogar e provocar os professores de Educação Física para que avancem ainda mais no planejamento de suas intervenções pedagógicas nos diversos espaços educativos da unidade escolar (p. 21);

Destaca-se a imprescindibilidade da coordenação pedagógica conjunta entre o professor de Educação Física e o professor de Atividades, entendendo que este é o momento que possibilita a interdisciplinaridade (p. 21).

São sete os princípios de funcionamento do PECM, e que estão expostos no quarto capítulo. Esses princípios devem ser observados por ordem de hierarquia, do primeiro até o último. Eles versam sobre: 1º) atendimento do programa; 2º) quantitativo e duração das aulas; 3º e 4º) prioridade no atendimento; 5º) carga horária do professor de educação física; 6º) carga horária residual do professor de educação física; 7º) atendimento de turmas de classe especial (DISTRITO FEDERAL, 2019b).

O atendimento no programa deve ser realizado a partir de um planejamento e intervenções pedagógicas conjuntas com os professores de atividades, firmando uma atuação integrada e interdisciplinar. O professor de educação física deve ter duas intervenções semanais de 50 minutos cada, evitando-se aulas duplas ou em dias consecutivos. O atendimento deve ser priorizado para as turmas do 5º ano do ensino fundamental e 2º período da Educação Infantil, sendo expandido, gradativamente para as demais turmas. A carga horária do professor de 40h pode ser em regime de jornada ampliada (atendimento de no mínimo 10 e no máximo 15 turmas no turno) ou em regime 20h/20h (atendimento de até sete turmas por turno), garantindo a coordenação pedagógica conjunta. O professor de carga horária de apenas 20h deve possuir atendimento de até sete turmas no turno (DISTRITO FEDERAL, 2019b).

No capítulo da metodologia é explicada a rotina de regência do professor de educação física dentro do PECM. Evidencia-se a rotina do professor com carga horária de 40h semanais e regência ampliada. Caso o professor tenha outra carga horária ou outro tipo de regência é necessário que se faça adaptações em sua rotina procurando respeitar os princípios estabelecidos no documento. A prioridade de respeitar a carga horária de 40h em regência ampliada é uma forma de assegurar o trabalho integrado e interdisciplinar. Pois o professor de educação física poderá participar de cursos de formação continuada e terá contato com os professores de atividades nas coordenações pedagógicas, quando poderá realizar o planejamento em conjunto. Nesse capítulo, o documento orienta, também, questões de registro administrativo e pedagógico do professor. Refere-se à assinatura da folha de ponto e ao preenchimento do diário de classe, seguindo as orientações dos procedimentos de escrituração da Carreira Magistério Público da SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2019b, p. 25-27).

Figura 3 - Organização da rotina do professor de educação física no PECM

TABELA 1

Organização do trabalho pedagógico do professor de Educação Física com regência no turno matutino

Turno	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Matutino	Regência	Regência	Regência	Regência	Regência
Vespertino	Coordenação Pedagógica Individual	Coordenação Pedagógica Interdisciplinar/reuniões do Programa	Coordenação Pedagógica Coletiva	Curso de Formação Continuada/Coordenação Pedagógica por componente curricular	Coordenação Pedagógica Individual

TABELA 2

Organização do trabalho pedagógico do professor de Educação Física com regência no turno vespertino

Turno	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Matutino	Coordenação Pedagógica Individual	Coordenação Pedagógica Interdisciplinar/reuniões do Programa	Coordenação Pedagógica Coletiva	Curso de Formação Continuada / Coordenação Pedagógica por componente curricular	Coordenação Pedagógica Individual
Vespertino	Regência	Regência	Regência	Regência	Regência

Fonte: DISTRITO FEDERAL, 2019b, p 26.

O último capítulo do documento PECM é sobre a avaliação do mesmo.

O documento concebe a avaliação como:

um conjunto de procedimentos e técnicas de registro, observação e mensuração de dados referentes às condições, processos, concepções, objetivos e conteúdos da educação na perspectiva da definição de prioridades para a elaboração e retroalimentação do planejamento para o alcance das aprendizagens (DISTRITO FEDERAL, 2019b, p 28).

A avaliação da criança no PECM deve ser realizada em conjunto com o professor de atividades. O professor de educação física possui 5 instrumentos de avaliação propostos pelo documento com seus respectivos modelos, sendo eles: 1) Portfólio das ações do PECM; 2) Avaliação do Programa pelos estudantes; 3) Avaliação do Programa pelos professores pedagogos; 4) Avaliação do Programa pelos gestores e 5) Avaliação para as Aprendizagens dos estudantes .

A avaliação para as aprendizagens precisa ser elaborada a partir dos objetivos específicos do PECM e dos objetivos delimitados pelo professor no seu planejamento. Ressalta-se ainda que a avaliação para as aprendizagens precisa ter como ponto de partida a prática social dos estudantes para permitir a compreensão do processo de aprendizagem (DISTRITO FEDERAL, 2019b, p 31).

O PECM além de trazer para o ambiente da Educação Infantil conteúdos específicos da educação física propõe uma integração e uma interdisciplinaridade para que a experiência do estudante seja ampliada a partir das ações conjuntas de seus professores. É uma proposta metodológica que segundo Soares (2002) os conteúdos serão meios para um determinado fim. Eles serviriam para ampliar a formação dos estudantes e sua interação na realidade de forma crítica e dinâmica. Dessa forma, a partir dos objetivos estabelecidos pelo grupo de professores para o PECM em uma determinada realidade educacional, as ações pedagógicas como, o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação das práticas educativas precisariam ser pensadas de forma coletiva com a finalidade de obter um resultado significativo ao final do processo.

Ao ler o documento do PECM fica claro que o programa trouxe os professores de atividades e de educação física como parceiros no desenvolvimento das atividades pedagógicas. O professor de atividades teria uma atuação de observador participante nas aulas ministradas pelo professor

de educação física e de forma recíproca o professor de educação física se aproximaria do ambiente proposto pelos professores de atividades. Evidencia em diversas partes do texto que a integração e a interdisciplinaridade devem ocorrer nesse programa em todas as fases do ensino, desde o planejamento, passando pela execução e indo até à avaliação das ações pedagógicas realizadas. Porém, o PECM possui uma evidente característica normativa, com forte apelo aos aspectos em torno de diretrizes e orientações. Pelo menos até agora, foge ao documento uma perspectiva didático-metodológica. Parece não fazer parte do objetivo do documento traduzir para os professores uma forma prática para realizar a transposição do conteúdo para o dia a dia escolar. O caderno possui poucas informações relacionadas às “ferramentas” que permitiriam essa construção coletiva. O documento cita a integração e a interdisciplinaridade, mas não explica seus conceitos. Dessa forma, tentaremos traduzir nas duas seções a seguir o que seriam essas ações a partir do PECM.

1.3.1 Ações Pedagógicas Integradas

No decorrer do texto do PECM é possível observar que os termos integração e interdisciplinaridade sempre aparecem em uma relação direta entre eles. Esses termos, quando aparecem, se referem às ações pedagógicas dos professores de atividades e de educação física. Ao analisar o documento é possível inferir do texto que quando na escrita dele aparece o termo integração, este se refere diretamente as ações pedagógicas realizadas entre os professores de atividades e de educação física no que diz respeito ao planejamento, execução e avaliação do programa. Já o termo interdisciplinaridade, se refere às ações pedagógicas relacionadas aos conhecimentos que os professores estão desenvolvendo com as crianças.

Nesta parte da nossa pesquisa iremos definir o nosso entendimento sobre o termo integração tentando se aproximar com a ideia que o PECM procura estabelecer no documento. É preciso compreendermos que existem diversas denominações sobre o conceito de integração. Existe uma integração própria da interdisciplinaridade, aquela que faz parte desse processo. Mas também, existe uma integração relacionada ao campo sociológico, ligada a uma determinada organização social.

A integração vista como uma etapa inicial de um processo de interdisciplinaridade é estudada por Ivani Fazenda. Em seu estudo, Fazenda (1979, p. 12) afirma que a integração é um aspecto formal e “funcional” da interdisciplinaridade, sendo a forma como as disciplinas se organizam num programa de estudo. “Entretanto, essa integração não pode ser pensada apenas no nível de integração de conteúdos ou métodos, mas basicamente no nível de integração de conhecimentos parciais, específicos, tendo em vista um conhecer global.”

Pensando nesse conceito estabelecido por Fazenda (1979, p. 83) é possível verificar que seu discurso permeia uma relação entre disciplinas, entre conhecimentos. “Na integração a preocupação seria ainda com o conhecer e relacionar conteúdos, métodos, teorias ou outros aspectos do conhecimento”. A partir desse processo e avançando para a interação das disciplinas é que se chegaria a etapa da interdisciplinaridade, quando os conhecimentos poderiam sofrer novos questionamentos, novas buscas, ocasionando uma mudança na atitude de compreendê-los e entendê-los. A integração, como etapa inicial, seria um processo de acomodação dos conhecimentos das diversas disciplinas. Em seguida, como etapa posterior, viria a interação desses conhecimentos, para que quando chegasse no nível da interdisciplinaridade ocorresse a transformação dos mesmos.

Fazenda (1979, p. 88) esclarece que a maneira mais imediata para a efetivação da interdisciplinaridade seria a eliminação das barreiras entre as disciplinas. “Anterior a esta necessidade básica, é óbvia a necessidade da eliminação das barreiras entre as pessoas”. E dessa forma, chegamos então a outro conceito de integração. A integração entre as pessoas. O texto do PECM nos parece se aproximar mais ao trabalho proposto por este entendimento. É sobre essa integração que iremos discorrer neste momento.

Iniciaremos trazendo o conceito do Dicionário Priberam da Língua Portuguesa: integração, de acordo com a sociologia, é a adaptação, incorporação de um indivíduo ou grupo externo numa comunidade, num meio, sendo diferente e oposto à segregação. Quando pensamos neste conceito, conseguimos visualizar a proposta do PECM. O programa trata da inserção do professor de educação física na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ou seja, o professor de educação física ao ser inserido, precisa

ao mesmo tempo ser integrado ao campo da Educação Infantil. Ele precisa passar a ser visto como membro daquela etapa educacional, precisa fazer parte deste contexto.

Dessa forma, tomando como base o PECM e somando à definição do dicionário, nos parece que o conceito de integração se ajusta, também, à compreensão de Wolfensberger (1972, p. 47-48) que define a integração como o “oposto à segregação. O processo de integração ocorre nas práticas e nas medidas que maximizam (potencializam) a participação das pessoas em atividades comuns da sua cultura.”

Wolfensberger (1972) atribui à integração um sentimento de reconhecimento e aceitação social, ocasionando adaptações de mudanças de comportamento. O foco nesse momento estaria na relação existente entre as pessoas que participam do programa. É necessário que tanto o professor de atividades, quanto o professor de educação física se reconheçam e se aceitem socialmente diante do contexto da educação infantil visando o planejamento, a execução e a avaliação do PECM.

Ainda no conceito de integração, Wolfensberger (1972) estabelece duas dimensões, sendo elas, a integração física e a integração social. A integração física aborda questões estruturais de espaço/tempo, envolve construções ou configurações que permitem ou facilitem as interações sociais. Serão os locais e os horários onde e em que provavelmente as mediações de interações entre as pessoas irão ocorrer. A integração social requer não apenas uma presença física, mas interações e aceitações sociais. No caso do PECM a integração física dos professores de atividades e de educação física está garantida através do espaço/tempo das coordenações pedagógicas e do espaço/tempo de aula.

A integração do trabalho dos professores de Educação Física e de atividades se concretiza por meio da participação ativa nos espaços de coordenação pedagógica, cada qual com sua importância e características. Enquanto a coordenação pedagógica coletiva possibilita a articulação entre os pares e a avaliação dos processos de ensino e aprendizagem da escola como um todo, as coordenações pedagógicas específicas permitem o estabelecimento da progressão curricular, que considera a abrangência e a profundidade dos conteúdos e objetivos ligados à Educação Física. Por fim, destaca-se a imprescindibilidade da coordenação pedagógica conjunta entre o professor de Educação Física e o professor de Atividades,

entendendo que este é o momento que possibilita a interdisciplinaridade (DISTRITO FEDERAL, 2019b, p. 21). (Grifo nosso).

Segundo Wolfensberger (1972, p.49) “a integração só é significativa se for uma integração social.” Entretanto, a integração social só pode ser atendida se houver uma integração física. Mas o inverso nem sempre é verdadeiro, ou seja, a integração física por si só não irá garantir a integração social. A integração pode ser facilitada ou inibida, tanto por questões físicas quanto pelas circunstâncias. Um serviço pode ser integrado fisicamente, mas ainda assim ser segregado socialmente.

Como citado anteriormente, o espaço/tempo da coordenação pedagógica e o espaço/tempo de aula do PECM garantem a integração física dos professores de atividades e de educação física. Porém, os professores de atividades e de educação física não precisam apenas estar dentro de um espaço/tempo juntos, mas precisam fazer parte das atividades em comum, precisam partilhar das suas ações pedagógicas. Eles necessitam dialogar, interagir, planejar, executar e avaliar suas ações. Pois, no PECM as ações pedagógicas integradas entre os professores envolvidos fazem menção ao planejamento, execução e avaliação deste programa.

A articulação das ideias e do planejamento, que de acordo com Jardim *et al.*(2014) deve ir além do processo documental, devem ser efetivado durante todo o processo educacional. Ou seja, a implementação, a execução e o desenvolvimento do programa deve ser acompanhado de diversas etapas de avaliação durante todo o processo.

Essa ação coletiva promove uma transformação no ambiente escolar, no seu cotidiano, pois ocorre uma união entre os professores de atividades e de educação física (DISTRITO FEDERAL, 2019b). Buss-Simão e Fiamoncini (2013) ressaltam ainda a importância dos dois profissionais, tanto o professor de atividades, quanto o professor de educação física não terem uma concepção de trabalho pedagógico fragmentado em relação às funções uns dos outros. Devem conviver na escola “compartilhando conhecimentos, registrando dificuldades, observando diferenças e as diversidades, intrínsecas ao processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar” (DISTRITO FEDERAL, 2019b, p. 14).

Quando os profissionais não se isolam em seus campos de conhecimento, mas ao contrário, trocam experiências e compartilham da mesma abordagem educacional, acabam por aprender uns com os outros. Isto certamente evidencia uma integração em suas ações. Lembrando que essa integração começa entre as pessoas para depois se estender às áreas de conhecimento. Talvez por isso, o PECM evidencie tanto as ações pedagógicas integradas, quanto as ações pedagógicas interdisciplinares. As ações pedagógicas interdisciplinares serão apresentadas na seção a seguir.

1.3.2 Ações Pedagógicas Interdisciplinares

O estudo sobre a interdisciplinaridade surge em meados de 1960 na Europa, principalmente na França e Itália. Esse movimento surge para contestar as barreiras, fronteiras, limitações que se impunham entre as disciplinas escolares. Questiona o saber tradicional que subdivide as áreas do conhecimento no currículo (FAZENDA, 2012). Porém, para um melhor entendimento de como chegamos nessa abordagem disciplinar do conhecimento faz-se necessário voltarmos ao passado e entender como tudo começou.

Ivani Fazenda, autora importante que compõe o cenário de estudo da interdisciplinaridade no Brasil, remonta um pouco dessa história. Segundo a autora, a primeira dicotomia a ser superada pela interdisciplinaridade é a ciência/existência. A história do conhecimento é permeada por diversos símbolos. O Primeiro que Fazenda (2012, p.15-16) faz referência é à Sócrates – Conhece-te a ti mesmo. O que significa pensarmos na totalidade pela busca da interioridade. O conhecimento de forma subjetiva. “Quanto mais se interiorizar, mais certezas vão se adquirindo da ignorância, da limitação, da provisoriedade.” Porém, no século XVIII, surge um novo símbolo na história do conhecimento, que contrapõe o primeiro: Descartes – Penso, logo existo. O conhecimento de forma objetiva. “As dúvidas precisam ser comprovadas, testadas, sequenciadas, avaliadas. Quanto mais se dissecar a parte, melhor se conhece.”

Foi no início do século XX que se tentou um resgate da subjetividade. Uma tentativa de harmonizar a razão e o sentimento, uma complementação

entre a objetividade e a subjetividade. Este fato foi possível devido à criação de algumas ciências, tais como a psicologia, que apesar dessa tentativa de reconhecer a convivência entre corpo e intelecto, foi construída a partir de critérios clássicos da objetividade. A partir desses símbolos apresentados e que influenciaram diretamente na forma como construímos o conhecimento atualmente, destacamos três grandes momentos para o surgimento da interdisciplinaridade no Brasil: as décadas de 1970, 1980 e 1990 (FAZENDA, 2012).

Na década de 1970, o que mais se buscava era uma definição de interdisciplinaridade. Surgia a necessidade da construção de um novo paradigma. No campo educacional, esse conceito surgiu a partir da necessidade de desfragmentação ou descompartimentação do currículo escolar da educação básica. Na universidade exigia-se o respeito ao ensino organizado por disciplinas, mas também, uma revisão das relações existentes entre elas e entre os problemas da sociedade. O termo interdisciplinaridade passou a ser utilizado com frequência na educação e de forma indiscriminada, sem se preocupar com seus princípios e as dificuldades para ser implementada (FAZENDA, 2012).

Hilton Japiassú, nessa mesma década, foi um dos primeiros autores a estudar sobre o termo interdisciplinaridade. Em seus estudos, ele se preocupou em estabelecer o aspecto conceitual do termo e os pressupostos fundamentais para uma metodologia interdisciplinar. Segundo ele, a interdisciplinaridade ou o espaço interdisciplinar “deverá ser procurado na negação e na superação das fronteiras disciplinares”. (JAPIASSÚ, 1976, p.74-75). A interdisciplinaridade ocorre na interação de duas ou mais disciplinas, estabelecendo um diálogo recíproco, no qual essa troca permite que ao final do processo as duas disciplinas sejam enriquecidas. Ainda em seus estudos aponta aspectos essenciais para uma atividade interdisciplinar, sendo eles: a necessidade de se estabelecer conceitos-chave; delimitar o problema ou a questão a ser desenvolvida; repartição de tarefas e comunicação dos resultados. Todos esses aspectos são pensados para facilitar a comunicação entre os envolvidos. Fazenda (1979, p. 39) complementa que a interdisciplinaridade “é uma relação de reciprocidade, de mutualidade, um regime de copropriedade que iria possibilitar o diálogo entre os interessados.”

Os anos de 1980 foram marcados pela tentativa de explicitar um método para a interdisciplinaridade. Entretanto, para que o método fosse bem sucedido foi necessário confrontar dicotomias ainda existentes, como: teoria/prática; processo/produto; real/simbólico; ciência/arte. Foi um período, também de renascimento dos educadores, que permaneceram nas décadas de 1960 e 1970 “silenciados” e com uma perda de identidade devido aos aspectos sociais e políticos. Com essas ideias e esses estudos sendo realizados no contexto educacional, começaram a ocorrer no Brasil alguns programas de reformulação curricular. Nos anos 1980 a interdisciplinaridade foi inserida como um dos princípios metodológicos fundamentais do ensino escolar. (FAZENDA, 2012)

Ivani Fazenda em uma de suas pesquisas, realizada no final dos anos 1980, consegue traçar um perfil dos professores que possuem uma atitude interdisciplinar.

O professor interdisciplinar traz em si um gosto especial por conhecer e pesquisar, possui um grau de comprometimento diferenciado para com seus alunos, ousa novas técnicas e procedimentos de ensino, porém, antes, analisa-os e dosa-os convenientemente. Esse professor é alguém que está sempre envolvido com seu trabalho, em cada um de seus atos. Competência, envolvimento, compromisso marcam o itinerário desse profissional que luta por uma educação melhor. Entretanto, defronta-se com sérios obstáculos de ordem institucional no seu cotidiano. Apesar do seu empenho pessoal e do sucesso junto aos alunos, trabalha muito, e seu trabalho acaba por incomodar os que têm a acomodação por propósito. Em todos os professores portadores de uma atitude interdisciplinar encontramos a marca da resistência que os impele a lutar contra a acomodação, embora em vários momentos pensem em desistir da luta. Duas dicotomias marcam suas histórias de vida: luta/resistência e solidão/desejo de encontro (FAZENDA, 2012, p.31).

Em 1990, período em que se construía uma teoria da interdisciplinaridade, os PCNs nos seus fundamentos teórico-metodológicos evidenciam e ressaltam para todas as disciplinas a interdisciplinaridade. O documento utiliza os “temas transversais” (ética, meio ambiente, saúde, sexualidade, pluralidade cultural, trabalho e consumo) para integrar e aglutinar os conteúdos das disciplinas do currículo. Todos os componentes curriculares deveriam tratar esses mesmos temas. Esse seria o elo, o fio condutor para o diálogo interdisciplinar (SIQUEIRA, 2001).

Um ponto importante que deve ser esclarecido refere-se ao fato de que a interdisciplinaridade, segundo Lück (2013), não consiste numa desvalorização das disciplinas e do conhecimento produzido por elas. Não se trata de eliminar as disciplinas, mas se constitui em um processo contínuo e interminável de elaboração do conhecimento.

A interdisciplinaridade, no campo da Ciência, corresponde à necessidade de superar a visão fragmentadora de produção do conhecimento, como também de articular e produzir coerência entre os múltiplos fragmentos que estão postos no acervo de conhecimento da humanidade (LÜCK, 2013, p. 43).

Entender a interdisciplinaridade nos dias atuais ainda é um desafio. Apesar das mudanças de paradigmas relacionadas às metodologias de ensino, o ensino tradicional estruturado por meio de componentes curriculares desconectados ainda se faz presente na execução de nossos currículos. De acordo com Siqueira (2001, p.96) nosso currículo escolar ainda é proposto mantendo uma identificação com a disciplina, o saber escolar ainda não se desvinculou da linearidade e da hierarquia. “Não foi superado ainda o modelo de conhecimento tido como ‘árvore’. Esse modelo se caracteriza pela pressuposição de um caminho único para o saber”. Onde para obter o conhecimento precisamos galgar etapas, subir, chegar ao topo.

Porém, ao analisarmos os documentos norteadores atualmente, como diretrizes, currículos, projetos educacionais, entre outros, encontramos propostas educacionais baseada em conceitos que fogem ao tradicional. É possível pensarmos que a problemática, muitas vezes, encontra-se na execução, em como colocar em prática algo novo e não vivenciado na sua trajetória educacional. Lück (2013) aponta para uma necessidade maior de vivenciarmos a interdisciplinaridade plenamente ao invés de ficarmos tentando descrevê-la.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB, 2013) trazem como abordagens para organização e gestão do currículo quatro possibilidades: multidisciplinar², pluridisciplinar³, interdisciplinar⁴ e

² Expressa frações do conhecimento e o hierarquiza (DCNEB, 2013);

³ Estuda um objeto de uma disciplina pelo ângulo de várias outras ao mesmo tempo (DCNEB, 2013);

⁴ Pressupõe a transferência de métodos de uma disciplina para outra, ultrapassando-as. Mas sua finalidade inscreve-se no estudo disciplinar. Ocorre a transversalidade do conhecimento

transdisciplinar⁵. Estes conceitos devem ser entendidos pelas instituições escolares. A escolha de uma dessas abordagens é que norteará todos os aspectos da organização da instituição. Terá influência além do mobiliário em atividades como, planejamento, gestão, organização de tempo-espço, trabalho pedagógico, entre outras, presentes no cotidiano do espaço escolar.

As DCNEB evidenciam a preferência pela presença de práticas interdisciplinares nos currículos escolares. Na Resolução nº7, de 14 de dezembro de 2010, que Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, no artigo 24, considera a necessidade de integração dos conhecimentos escolares, pois este fato favorece a sua contextualização e aproxima o processo educativo das experiências dos alunos.

§ 1º A oportunidade de conhecer e analisar experiências assentadas em diversas concepções de currículo integrado e interdisciplinar oferecerá aos docentes subsídios para desenvolver propostas pedagógicas que avancem na direção de um trabalho colaborativo, capaz de superar a fragmentação dos componentes curriculares. § 2º Constituem exemplos de possibilidades de integração do currículo, entre outros, as propostas curriculares ordenadas em torno de grandes eixos articuladores, projetos interdisciplinares com base em temas geradores formulados a partir de questões da comunidade e articulados aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, currículos em rede, propostas ordenadas em torno de conceitos-chave ou conceitos nucleares que permitam trabalhar as questões cognitivas e as questões culturais numa perspectiva transversal, e projetos de trabalho com diversas acepções (BRASIL, 2013, p.135).

No caso da Educação Infantil, o incentivo, também, é para que as ações pedagógicas sejam interdisciplinares. Apesar de não existir disciplinas específicas nessa etapa da educação básica é possível pensarmos em interdisciplinaridade em relação à integração dos conhecimentos escolares. A Resolução nº5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil entende o currículo da Educação Infantil como sendo “práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e

constitutivo de diferentes disciplinas, por meio da ação didático-pedagógica mediada pela pedagogia dos projetos temáticos (DCNEB, 2013);

⁵ Refere-se ao conhecimento próprio da disciplina, mas está para além dela. O conhecimento situa-se na disciplina, nas diferentes disciplinas e além delas, tanto no espaço quanto no tempo. Busca a unidade do conhecimento na relação entre a parte e o todo, entre o todo e a parte (DCNEB, 2013).

em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças” (BRASIL, 2013, p.85). No seu parágrafo único, expressa que “as creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências” (BRASIL, 2013, p.100).

O currículo da Educação Infantil deve ser pautado em propostas pedagógicas interdisciplinares, pois a necessidade de articular os saberes e as experiências das crianças com os conhecimentos é fundamental. Esse conhecimento não vem diretamente das disciplinas estabelecidas no currículo do ensino fundamental, mas fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Por isso a necessidade da gestão e do corpo docente, entender as abordagens possíveis para organização do currículo.

A DCNEI (2009) em seu texto traz diversos indicativos de uma abordagem curricular interdisciplinar, como por exemplo: a) as práticas pedagógicas devem ocorrer de modo a não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências; b) as atividades pedagógicas são parte integrante da proposta curricular e devem ser realizadas sem fragmentar ações; c) o currículo deve ser sustentado intencionalmente por experiências concretas através de diferentes linguagens;

É necessário considerar que as linguagens se inter-relacionam: por exemplo, nas brincadeiras cantadas a criança explora as possibilidades expressivas de seus movimentos ao mesmo tempo em que brinca com as palavras e imita certos personagens (...) por esse motivo, ao planejar o trabalho, é importante não tomar as linguagens de modo isolado ou disciplinar, mas sim contextualizadas, a serviço de significativas aprendizagens (BRASIL, 2013, p. 94).

O próprio Currículo em Movimento do Distrito Federal para Educação Infantil em sua segunda edição, ao apostar numa abordagem curricular por meio de campos de experiência, se aproxima da abordagem interdisciplinar. Essa organização, proposta em seu texto, se coloca como uma tentativa de não fragmentar os conhecimentos e a necessidade de considerar a multidimensionalidade das crianças (DISTRITO FEDERAL, 2018).

Dessa forma, para que as ações pedagógicas interdisciplinares tenham maior possibilidade de acontecer é necessário que todos os envolvidos nesse

processo estejam cientes dessa metodologia e das possibilidades de organizar as práticas pedagógicas no ambiente escolar. Segundo Siqueira (2001) é necessário que toda a equipe esteja engajada e voltada para o diálogo, pressuposto fundamental da interdisciplinaridade. É por meio do diálogo que as contribuições acerca dos conhecimentos disciplinares, ou de uma determinada área do conhecimento, ou de uma determinada linguagem aparecem. Estabelecer uma troca de conhecimentos no ambiente escolar favorece o próprio desenvolvimento das ações pedagógicas e ainda enriquece o grupo.

Pensando nas ações pedagógicas interdisciplinares, o PECM vem para reforçar ainda mais a proposta da DCNEI e do Currículo em Movimento do Distrito Federal para Educação Infantil quando propõe essas ações. A Inserção do professor de educação física, ao contrário do que se pensa, não irá tornar a Educação Infantil uma etapa “escolarizada”. Entretanto, para assegurar isso, é de extrema importância que não apenas o professor de educação física entenda as concepções, os princípios e as orientações do PECM. Também é imprescindível que o professor de atividades tenha os mesmos conhecimentos e se aproprie do programa que vem trazendo essas ações pedagógicas integradas e interdisciplinares como um de seus pressupostos.

Gostaríamos de ressaltar que essa prerrogativa de ações integradas e interdisciplinares não é exclusividade do PECM. Algumas experiências educacionais, em torno dessas ações, já foram realizadas em diversos sistemas educacionais, em diferentes etapas da Educação Básica e no diálogo entre outras disciplinas. Iremos citar algumas dessas experiências.

Loureiro *et al.* (2011) no artigo: “Educação física e artes: trabalhando na Educação Infantil de maneira interdisciplinar” relata uma experiência pedagógica entre os professores de artes e educação física no Centro Municipal de Educação Infantil Yolanda Lucas da Silva (CMEI-YLS). Este colégio é situado em Vitória - ES. Cabe ressaltar que nessa cidade as disciplinas artes e educação física fazem parte do currículo da Educação Infantil da rede pública, desde o ano de 2006. A experiência se deu em torno da atividade de “empinar pipa” dentro do projeto “Práticas Corporais da Cidade de Vitória – Espírito Santo” interligado ao projeto maior da escola: “Vitória: olhares que se Cruzam”.

As aulas, segundo Loureiro *et al.* (2011), aconteceram de forma coordenada entre os professores das duas disciplinas (artes e educação física) durante três semanas. Na aula de artes as crianças obtiveram informações a respeito da vida e obra de Portinari. A obra, “Três Marias”, que representa três meninas brincando com pipas e balões, foi apresentada às crianças. Todas as crianças na aula de artes construíram sua própria obra, relacionada ao tema da pipa, com técnicas variadas (colagem, pintura com esponjado simples e pintura com giz de cera). Na aula de educação física, as crianças aprenderam os vários tipos de pipa que existem, os diferentes nomes que esse brinquedo recebe em diferentes localidades do país, confeccionaram pipas e tiveram a experiência de empinar as pipas confeccionadas. Paralelamente, os professores das duas disciplinas, para firmar o trabalho interdisciplinar, estabeleceram diálogos com as crianças sobre o conhecimento delas sobre a temática e sobre quem já havia experimentado essa brincadeira antes. Ambos os professores entraram nas discussões sobre: a) gênero; b) acidentes com linha com cerol; c) estereótipos sociais das pessoas que empinavam pipa.

De acordo com o relato de Loureiro *et al.* (2011) as dificuldades apresentadas na realização desse projeto foram a falta de espaço que a instituição possui, principalmente para as aulas de educação física, e o não entendimento por parte de alguns pais que atribuíram a atividade algo negativo. Os responsáveis viam o ato de empinar pipa como uma prática de “vagabundo”, de “gente desocupada”. Como pontos positivos atribuíram a ressignificação e a experimentação da prática corporal de “empinar pipa”, o prazer proporcionado às crianças e a ampliação do acervo cultural das mesmas.

Além dessa experiência na cidade de Vitória, temos como exemplo, também, as pesquisas de Villacañas de Castro (2013), Pereira (2004) e Neuenfeldt (2006). Essas três pesquisas tem na interdisciplinaridade o elo de áreas do conhecimento. Ambos traçaram caminhos de diálogo entre disciplinas pensando em tornar a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes mais significativos.

Villacañas de Castro (2013) apresenta o trabalho interdisciplinar de uma disciplina de língua estrangeira, no caso o inglês e a disciplina de ciências naturais e sociais. Como recurso para se chegar à interdisciplinaridade utilizou

a literatura infantil em língua inglesa. A pesquisa foi realizada com crianças de uma escola primária da cidade de Valência - Espanha. A literatura infantil permitiu ao professor desenvolver os dois objetivos a que este projeto se propôs: o ensino de novos conteúdos linguísticos do inglês e reforço dos elementos extra-linguísticos pertencentes a área de ciências naturais e sociais. Antes de colocar em prática esse modelo didático, a pesquisa estabeleceu três etapas para o projeto: 1ª) análise contrastante dos currículos (inglês e ciências). Verificar quais são os conteúdos para cada ciclo, agrupar e organizar esses conteúdos do ponto de vista de um ensino interdisciplinar; 2ª) encontrar a literatura infantil adequada que dialogue com as duas disciplinas; 3ª) elaboração da sequência didática (avaliação diagnóstica, oficinas e avaliação final). Como contribuições do estudo, Villacañas de Castro (2013) relata que a interdisciplinaridade ajudou na problemática do ensino de línguas estrangeiras. O inglês é uma disciplina que possui relativa autonomia e desconexão com o restante do currículo. Pontuou, também, que existia a possibilidade do perfil instrumental do inglês ser minimizado e a capacidade de colaborar com o conteúdo extra-linguístico do currículo seria aumentada.

Pereira (2004) apresenta em sua pesquisa uma investigação de como os professores de educação física realizam a interdisciplinaridade na escola municipal de Porto Alegre - RS. Evidenciou que o principal conteúdo nas aulas de educação física estava relacionado às práticas esportivas. Relatou que apesar da existência de uma dificuldade em compreender o que seriam as práticas interdisciplinares e as ações pedagógicas envolvidas nesse tipo de prática, os professores reconhecem a sua importância e a intenção de realizar esses projetos. O grupo de professores de educação física sinalizou como proposta de interdisciplinaridade os projetos relacionados à copa do mundo e olimpíadas, quando poderiam desenvolver temáticas não apenas esportivas, mas também culturais: vestimenta, localização dos países, características locais, história, entre outros. Um avanço considerado por Pereira (2004) diz respeito à conquista de um espaço disponível para reuniões. Porém, em sua pesquisa, constatou que na maioria das vezes esse espaço era utilizado para assuntos burocráticos e os assuntos pedagógicos eram pouco debatidos. Os professores acabavam realizando seus planejamentos coletivos pelos corredores e/ou na sala dos professores durante o intervalo. Pereira (2004)

constatou que os domínios disciplinares ainda se apresentam como obstáculos na formação e nas ações pedagógicas dos professores.

Neuenfeldt (2006) mostra uma pesquisa realizada com crianças da pré-escola e anos iniciais na cidade de Santa Maria - RS. Seu objetivo, pensando num currículo interdisciplinar, era apresentar uma possibilidade de conexão entre a matemática e a literatura infantil. Sua pesquisa possuía uma equipe interdisciplinar com acadêmicos dos cursos de matemática, geografia, biologia e pedagogia. Ele propõe três etapas para aplicação da sua pesquisa: 1ª) elaboração das unidades didáticas interdisciplinares, priorizando a matemática e a literatura infantil; 2ª) implementação em sala de aula; 3ª) avaliação do trabalho desenvolvido. Todas essas etapas eram realizadas pela equipe interdisciplinar de forma coletiva, a professora regente das turmas, participava por meio da observação. Ao longo da sua pesquisa, Neuenfeldt (2006) constatou que o currículo ainda não se desvinculou do ensino tradicionalmente fragmentado em disciplinas, mesmo na pré-escola e nos anos iniciais. Foram encontrados diversos obstáculos no seu trabalho, entre eles, a) quantidade excessiva de alunos em sala de aula, b) formação dos professores que ainda seguem a lógica disciplinar, c) tempo, espaço e estrutura da escola que dificultam as ações pedagógicas interdisciplinares. Porém, apesar dos obstáculos, a pesquisa se mostrou possível na desconstrução da realidade que se apresentava.

A partir dos conceitos expostos nesse capítulo, sendo eles: a) contexto da Educação Infantil, história e realidade atual; b) prática e o papel do professor de educação física na Educação Infantil; c) PECM e as ações pedagógicas integradas e interdisciplinares é que demos início ao nosso trabalho no Centro de Educação Infantil 01 de Brasília (CEI 01). No capítulo a seguir iremos dispor sobre a metodologia que empenhamos nesta pesquisa.

2 ESTA É A REGRA DO JOGO

Antes de começar é preciso um plano, e depois de planejar é preciso
execução imediata
(Sêneca)

Neste capítulo explicaremos os caminhos teórico-metodológicos que tivemos como base para a realização da pesquisa. Mas antes de esclarecermos esses pontos, acreditamos ser necessário ressaltar que o Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) em sua concepção, determina que o professor de educação física da educação básica e estudante do programa, realize sua pesquisa necessariamente em seu campo de atuação. O PROEF solicita uma ação interventiva com intuito de provocar transformações educacionais a fim de melhorar e inovar a práxis pedagógica na realidade escolar do professor-pesquisador. Trata-se de uma proposta que envolve, de forma articulada, uma ação de investigação e uma intervenção pedagógica. Esta finalidade está de acordo com as orientações da Instrução Normativa PROEF 9/ 2019.

Tendo como base tais orientações, fomos buscar na literatura fundamentações teórico-metodológicas que nos permitissem uma pesquisa com ações interventivas. Essas ações deveriam estar aliadas a nossa expectativa real em motivar renovações na nossa própria ação pedagógica e nas ações pedagógicas da nossa escola. Dessa forma, optamos por utilizar uma abordagem teórica qualitativa de pesquisa.

As abordagens qualitativas nos pareceram uma boa opção justamente por apresentar características fundamentais ao nosso propósito. Suas características, segundo Bogdan e Biklen (1994, p.70), são: 1) o ambiente natural é a fonte direta dos dados, sendo o investigador o instrumento principal; 2) descritiva, a palavra e/ou imagens representam os dados da pesquisa; 3) interesse maior pelo processo e não por resultados ou produtos; 4) tendência a uma análise indutiva; 5) preocupação com o significado, com as perspectivas dos participantes. A abordagem qualitativa, de forma geral, tem como objetivo “compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados”.

Retomando então o nosso problema de pesquisa, percebemos que ao utilizar essa abordagem, nos aproximaríamos mais facilmente dos nossos objetivos. Pois ao mesmo tempo em que queríamos entender qual o significado que os professores – de atividades e de educação física – atribuem às ações pedagógicas integradas e interdisciplinares no programa Educação com Movimento (PECM), tínhamos a intenção de propor ações de planejamento, execução e avaliação desta integração e interdisciplinaridade entre esses professores. Isso tanto no espaço/tempo de sala de aula, quanto no espaço/tempo do PECM.

Nossa pesquisa foi realizada dentro de uma instituição escolar de Educação Infantil da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Tal instituição trata-se da escola de origem da professora-pesquisadora, como mencionado anteriormente, exigência do próprio PROEF. De modo geral, é uma investigação de ações pedagógicas. Portanto, trata-se de uma investigação de caráter complexo, requer a compreensão de todo um fenômeno. Não se enquadra numa mera operacionalização de dados. Conforme Minayo (2001), entendemos que nossa preocupação jamais foi querer quantificar uma realidade que não pode ser quantificada. Numa pesquisa qualitativa, o pesquisador trabalha com significados, aspirações, motivos, valores, atitudes e crenças,

[..] se propõe a colher e analisar dados descritivos, obtidos diretamente da situação estudada; enfatiza o processo mais que o resultado, para o que precisa e retrata a perspectiva dos participantes. Na pesquisa qualitativa, verifica-se a realidade em seu contexto natural, tal como ocorre na vida real, procurando dar sentido aos fenômenos ou interpretá-los de acordo com os significados que possuem para as pessoas implicadas nesse contexto (MICHEL, 2015, p. 40).

Em face à pesquisa ter sido realizada no próprio campo de atuação da professora-pesquisadora, nos fez optar pela fundamentação metodológica da “Pesquisa Pedagógica”, tendo como referência os autores Lankshear e Knobel (2008). Nesse caso, essa metodologia teve um viés de investigação conforme a abordagem qualitativa. Trata-se especificamente de professores realizando pesquisas pertinentes à sua prática profissional. De modo geral, essa metodologia apresenta alguns conceitos fundamentais. Destaca-se o ganho de uma percepção do papel e da identidade profissional do professor no que diz

respeito a sua contribuição nas melhorarias da qualidade do ensino e da formação dos alunos.

A pesquisa pedagógica em sua metodologia procura oportunizar uma troca de conhecimentos entre a realidade das experiências pedagógicas que acontecem no interior da escola e os estudos científicos realizados na universidade. Busca uma aproximação, um diálogo, entre o professor da escola e o conhecimento produzido no meio acadêmico. Este fato permite a valorização da identidade profissional, citada anteriormente. O professor passa a ter voz e a ser visto como um professor-pesquisador.

Algo que também nos chamou atenção para escolhermos essa metodologia é o fato de que uma das alternativas da pesquisa pedagógica é a oportunidade do professor-pesquisador testar a eficácia de intervenções pedagógicas buscando uma melhora na sua realidade educacional. Mas a ideia aqui não é “buscar algo que funcione”, mas sim como colocado por Lankshear e Knobel (2008, p.19) “ter como propósito entender por que este algo funciona e como funciona, pensar sobre onde pode ou não funcionar, e porquê.” Sendo assim, o interesse da pesquisa precisa partir do professor, do contexto da sua realidade, das suas problemáticas diárias, dos seus incômodos pedagógicos diários.

Nota-se, então, a importância da aplicação dessa metodologia, principalmente levando em consideração a perspectiva de uma pesquisa no contexto de um mestrado profissional em educação física - PROEF. Porém, de acordo com Lankshear e Knobel (2008) nada impede que essa metodologia seja aplicada também no contexto de um mestrado acadêmico. Entretanto, seria necessário que nesse perfil acadêmico houvesse uma flexibilidade em relação às preferências individuais e uma sensibilidade à demanda do professor-pesquisador.

Assim como outras fundamentações teórico-metodológicas, a pesquisa pedagógica também considera a pesquisa como um trabalho que tenha um discurso passível de reconhecimento. A pesquisa pedagógica cobra uma investigação sistemática, tal quais outras abordagens científico-metodológicas. Ela não pode ser casual ou arbitrária. Sendo essas, as características indispensáveis e inalienáveis à pesquisa (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008).

Pensando nas características da pesquisa pedagógica com viés de uma abordagem qualitativa, iremos delinear a seguir, os aspectos pontuais do ponto de vista teórico-metodológico de forma a destacar elementos importantes do estudo, procurando dar clareza ao percurso realizado.

2.1 Procedimentos para a produção e seleção de dados

Após evidenciarmos as nossas escolhas teórico-metodológicas que viabilizassem o nosso trabalho, ficou claro que nossa pesquisa se trataria de uma pesquisa de campo. Para que essa pesquisa de campo se firmasse, realizamos inicialmente uma pesquisa exploratória. Segundo Severino (2016), a pesquisa exploratória se faz necessária para buscar informações sobre o objeto a ser pesquisado. Ela auxilia na delimitação do campo de trabalho e mapeia as condições de manifestação desse objeto.

Inicialmente, entramos em contato com a direção da escola a fim de explicar os objetivos da pesquisa e solicitar autorização para a realização da mesma. Após a concessão da autorização, conversamos informalmente com a professora de educação física e com os professores de atividades que atuam na Educação Infantil. Identificamos a disposição e a disponibilidade dos mesmos para a participação na pesquisa. Todos os professores que aceitaram fazer parte do estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), (apêndice A).

É necessário ressaltar que, diante das especificidades da escola, optamos por iniciar a pesquisa de campo no início do ano letivo. Tal opção se deve ao momento crucial de organização coletiva dos projetos escolares, que em sua maioria ocorrem durante a semana pedagógica. Esta organização pode se estender até o primeiro mês de aula, quando o corpo docente realiza uma avaliação diagnóstica com sua(s) turma(s) a fim de montar o planejamento anual. O período da efetivação de nossa intervenção precisava estar condicionado à proposta pedagógica da escola e aos projetos escolares selecionados pelo corpo docente. Além disso, queríamos uma ação pedagógica de pesquisa articulada e mais próxima da realidade escolar. Sendo assim, a realização do trabalho de campo ocorreu entre os meses de fevereiro a julho de 2019.

Após o contato com a direção da escola e com os professores, elaboramos um cronograma de execução das intervenções e de observação na escola. Para nossa intervenção desenvolvemos alguns encontros com os professores-colaboradores. Os encontros foram realizados nos dias das coordenações pedagógicas coletivas, tanto no turno matutino quanto no turno vespertino. Chamamos esses encontros de Grupo de Formação (GF). Convidamos todos os professores de atividades e a professora de educação física para participarem deste momento da pesquisa.

Realizamos um total de sete encontros com os professores. Esses momentos nos foram disponibilizados pela equipe de direção e articulados com a equipe de coordenação pedagógica da escola. Tivemos um limite de 1h30 para cada grupo de formação a fim de desenvolvermos nossas intervenções. Nossa proposta girava em torno dos estudos, da análise e de discussões sobre o contexto da Educação Infantil, do PECM e das ações pedagógicas integradas e interdisciplinares. Durante os encontros, elaboramos um “projeto da escola” que atendesse aos pressupostos de ações pedagógicas integradas e interdisciplinares que envolvessem as atividades em sala conduzidas pela professora de atividades e também nas aulas do PECM.

Paralelamente ao GF realizamos a escolha de uma professora de atividades para acompanharmos, por meio de observações diretas, suas ações pedagógicas com a turma no dia da participação da mesma no PECM. Essa escolha foi feita com base na pesquisa exploratória, quando identificamos alguns pontos interessantes e que mostraremos mais à frente neste capítulo. Além dessa professora de atividades, observamos também, as ações pedagógicas da professora de educação física durante sua atuação no PECM.

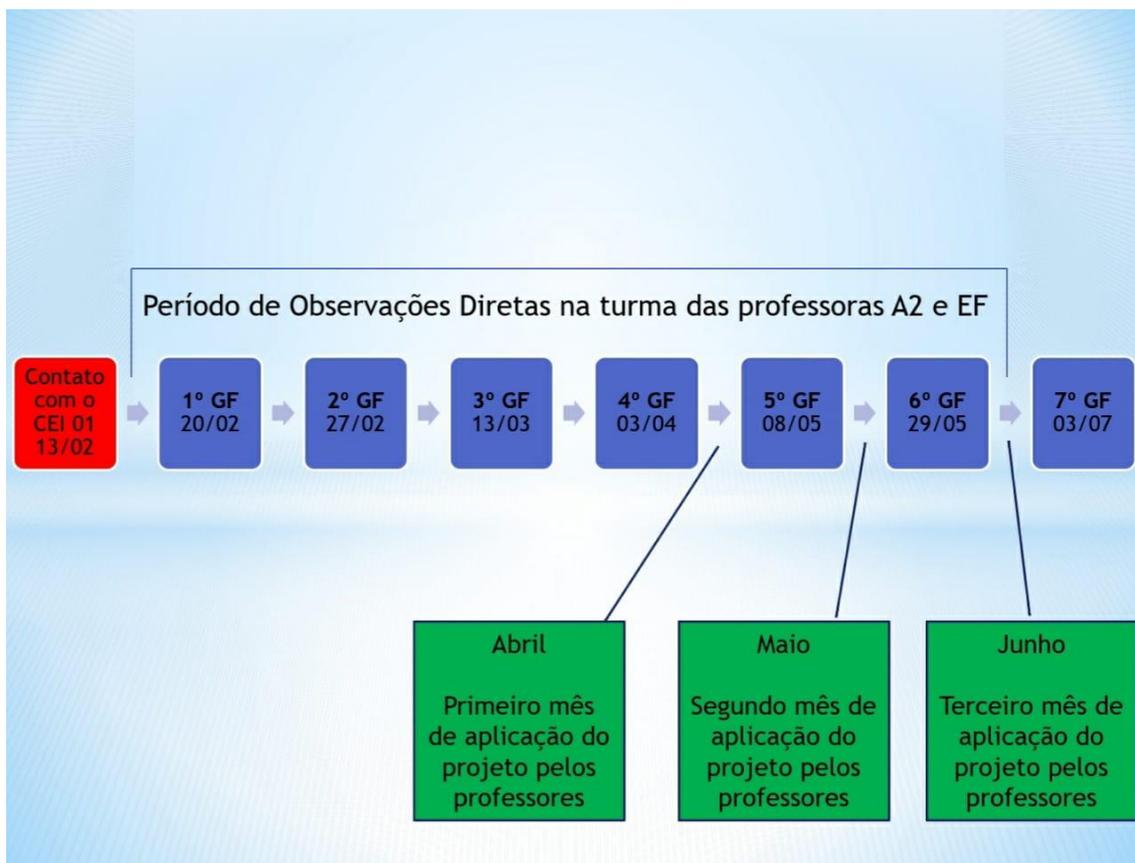
Dessa forma, entramos em contato com as professoras (atividades e educação física) para o consentimento da observação direta das ações pedagógicas no dia da aula do PECM. Essa observação direta ocorreu no turno matutino, turno em que a turma da professora de atividades escolhida participaria do PECM. Realizamos a observação uma vez por semana, ao longo de cinco meses. Para que registrássemos as ações pedagógicas durante as aulas das duas professoras, por meio de fotografias e filmagens, os responsáveis das crianças dessa turma assinaram um termo de autorização para uso de imagem (apêndice B).

Quadro 1: Cronograma de aplicação da pesquisa de campo no ano de 2019

Mês	Datas	Atividade Realizada
Fevereiro	18, 21, 26, 28	Observações Diretas
	20	1º Grupo de Formação: Apresentação, aplicação do questionário diagnóstico, conversa com o grupo, estudo sobre o Currículo em Movimento da Educação Infantil e suas alterações.
	27	2º Grupo de Formação: Devolutiva do questionário diagnóstico e estudo sobre o PECM.
Março	12 e 26	Observações Diretas
	13	3º Grupo de Formação: Estudo sobre interdisciplinaridade, Escolha de temas geradores, dinâmica Brainstorming – início da construção coletiva do projeto na escola.
Abril	02, 04, 09, 11, 16, 18, 23, 25, 30	Observações Diretas – Primeiro mês de Aplicação do Projeto
	03	4º Grupo de Formação: Revisão do Projeto – Finalização da sistematização, escolha dos livros literários para a realização do projeto.
Maio	02, 07, 09, 14, 16, 21, 23, 28, 30	Observações Diretas – Segundo mês de Aplicação do Projeto
	08	5º Grupo de Formação: Avaliação do primeiro mês de aplicação do projeto, Leitura do artigo: “Dificuldades para a implantação de práticas interdisciplinares em escolas estaduais, apontadas por professores da área de ciências da natureza” (DA SILVA AUGUSTO; DE ANDRADE CALDEIRA, 2016).
	29	6º Grupo de Formação: Vídeo sobre interdisciplinaridade e avaliações do segundo mês de aplicação do projeto.
Junho	04, 06, 11, 13, 18, 25, 27	Observações Diretas– Terceiro mês de Aplicação do Projeto
Julho	03	7º Grupo de Formação: Aplicação do Questionário Final – Encerramento do Projeto e da pesquisa de campo.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2019).

Figura 4: Linha do tempo de aplicação da pesquisa de campo no ano de 2019



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2019).

2.1.1 Instrumentos técnicos

Segundo Lankshear e Knobel (2008, p.149), na pesquisa pedagógica com uma abordagem qualitativa, “os dados são sempre construídos pelos pesquisadores durante o processo de pesquisa”. Pela característica desta metodologia, o professor-pesquisador acaba produzindo muitos dados. Dessa forma, a escolha dos instrumentos para produção desses dados é fundamental para o resultado da pesquisa. Essa escolha está articulada com os objetivos aqui estabelecidos numa tentativa de respondê-los. Dessa forma, após buscar na literatura científica, optamos por utilizar os três instrumentos destacados a seguir:

a) **Grupo de Formação (GF)**: trata-se de um instrumento construído por nós para viabilizar o nosso objetivo de propor intervenções de planejamento, execução e avaliação de ações pedagógicas integradas e interdisciplinares entre os professores de atividades e de educação física, tanto no espaço de

sala de aula, quanto no espaço do PECM. Foi um espaço/tempo da nossa pesquisa que promoveu uma experiência pedagógica que levou adiante um trabalho de formação continuada. Ao mesmo tempo, tematizou diversos saberes. Foi determinante para a efetivação das ações integradas e interdisciplinares do PECM. Tratou-se de fato, numa experiência de construção coletiva do grupo. Foi um momento de oportunizar o estudo, a troca de experiências e a escuta das falas dos professores-colaboradores.

Portanto, um conjunto de informações extremamente valiosas no sentido de responder nossos anseios de investigação foi levantado em meio a este processo formativo. Como estratégia de sistematização – algo caro ao necessário rigor metodológico da pesquisa – organizamos o registro do GF por meio de outros instrumentos destacados a baixo:

1. Diários de campo;
2. Fotografias;
3. Relatos escritos dos professores-colaboradores;
4. Gravação de relatos orais dos professores-colaboradores.

b) **Observação Direta:** foi o procedimento que permitiu acesso aos fenômenos que estávamos estudando. Aproximou-nos e nos integrou aos professores-colaboradores e a todo o contexto da pesquisa. Optamos pela observação direta porque não iríamos participar e intervir nas ações pedagógicas integradas e interdisciplinares realizadas durante às aulas. Nosso objetivo com esse instrumento era investigar se essas ações estavam ou não acontecendo, de que forma e o porquê. Esse instrumento nos permitiu captar uma série de situações que não seriam obtidos por meio de perguntas. Os registros dos dados produzidos pela observação direta foram organizados por meio dos seguintes instrumentos:

1. Diários de campo;
2. Fotografias;
3. Filmagens.

c) **Questionário:** foi o instrumento que utilizamos com o objetivo de compreender o significado que os professores-colaboradores atribuíam acerca das ações pedagógicas integradas e interdisciplinares do PECM. Fizemos o levantamento dessas informações por escrito por meio de um conjunto de

questões objetivas, sendo algumas delas fechadas e outras questões abertas. Organizamos durante a pesquisa dois modelos desse instrumento:

1. Questionário diagnóstico (apêndice C e apêndice D);
2. Questionário final (apêndice O e apêndice P).

A construção formal desses instrumentos selecionados ocorreu a partir da nossa aproximação ao campo de pesquisa e da interlocução com os professores-colaboradores, bem como a partir de estudos teóricos na discussão do referencial. Como mencionado anteriormente, realizamos uma pesquisa exploratória de aproximação. Os resultados dessa pesquisa se destacarão nos capítulos sobre a caracterização do campo e dos professores-colaboradores.

Acreditamos que é importante destacar que a experiência pedagógica do GF foi sendo elaborada à medida que os encontros aconteciam. Tínhamos um “esqueleto” do que pretendíamos, porém, de acordo com as respostas apresentadas dos professores-colaboradores e a demanda trazida por eles, montávamos a formatação do encontro seguinte.

2.2 Procedimentos para a análise dos dados

Embora tenham sido utilizados três instrumentos técnicos (GF, observação e questionário) para a construção de dados da nossa pesquisa, a análise teve como foco principal o instrumento GF. Consideramos o instrumento GF aquele que conseguiu retratar da melhor forma a nossa proposta de intervenção. A observação das aulas foi uma forma de se constatar as discussões ocorridas no interior do GF. Discussões, estas, que retrataram as facilidades e as dificuldades de se colocar em prática de forma coletiva o planejamento, a execução e a avaliação das ações pedagógicas integradas e interdisciplinares do PECM. A análise dos questionários, diagnóstico e final, foi essencial para a nossa compreensão do significado que os professores tinham sobre o PECM e suas ressignificações durante o nosso processo de pesquisa.

Para tanto, optamos por realizar uma análise de forma descritiva e interpretativa. Logo, os resultados do estudo são apresentados em dois momentos relativamente distintos. Num primeiro momento – de natureza descritiva – expomos integralmente nossos diários de campo. Na sequência,

procuramos analisar as informações extraídas do diário de campo a partir de um exercício interpretativo apoiado pela literatura científica referenciada. Entendemos que esta opção daria um melhor sentido as nossas vivências ao longo do processo de investigação ao mesmo tempo em que tornaria mais claro todo o percurso vivido em torno das experiências pedagógicas vividas com o conjunto de professores-colaboradores.

A análise descritiva e interpretativa foi dividida no terceiro capítulo em três partes: 1) dados produzidos por meio do questionário diagnóstico; 2) dados produzidos por meio do GF e questionário final; 3) dados produzidos por meio das observações diretas das aulas. Ao analisar esses dados nos surgiram algumas categorias importantes a serem evidenciadas: a) formação de professores; b) interdisciplinaridade e metodologia de projetos; c) literatura infantil enquanto recurso para as ações pedagógicas integradas e interdisciplinares. Tais categorias balizam nossa narrativa descritiva e interpretativa.

A seguir nos próximos dois subcapítulos (2.3 e 2.4) evidenciaremos os resultados da nossa pesquisa exploratória. Esses resultados foram fundamentais para a construção do nosso percurso de investigação. Faremos a apresentação do campo, assim como a apresentação dos professores-colaboradores.

2.3 Caracterizações do Campo

O Centro de Educação Infantil 01 de Brasília (CEI 01) foi o cenário da presente investigação. Essa escola pertence ao quadro da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) localizada na Asa Norte, em Brasília. A instituição foi inaugurada em 08 de dezembro de 1982 com o nome de Creche Ignez Corso Andreazza. À época, fora criada e gerenciada pelo Ministério do Interior com a finalidade de atender aos filhos dos servidores deste ministério, nas faixas etárias entre quatro meses a cinco anos.

Com a promulgação da Lei nº 9394/96 que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e reconheceu a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, a Creche Ignez Corso Andreazza passou a integrar o quadro das instituições de ensino público do Governo do Distrito Federal, sob a direção da extinta Fundação Educacional do Distrito Federal.

Em 18 de abril de 1998, por meio do Ato de Criação nº 6.244, passou a se chamar Centro de Educação Infantil do Distrito Federal Nº1, com o objetivo de atender crianças de zero a três anos em horário integral e crianças de quatro a cinco anos em turnos parciais (DISTRITO FEDERAL, 2019a).

Atualmente o CEI 01 é uma escola que atende a todos os segmentos da Educação Infantil, ou seja, crianças de zero a cinco anos. A creche (0 a 3 anos de idade) possui seu atendimento exclusivamente em turno integral. A Pré-escola (4 e 5 anos de idade) organiza-se em turmas de turno integral (10h de jornada pedagógica) e de turno parcial (5h de jornada pedagógica). Há ainda o trabalho da Educação Precoce, que ocorre com atendimentos pontuais, duas vezes por semana, de forma individualizada ou em grupos pequenos. Para atender toda essa demanda a escola apresenta ampla infraestrutura tanto em relação à parte física, quanto em relação aos recursos humanos.

O CEI 01 de Brasília possuía em seu quadro de pessoal, no ano letivo de 2019, 128 pessoas atuando para o seu funcionamento diário. O quadro de pessoal compreende: funcionários terceirizados (limpeza, vigilância, cozinha), educadores sociais voluntários e servidores efetivos e temporários da SEEDF (Direção, apoio, secretaria, professores, orientação educacional, psicólogo, monitor educacional, portaria e lavanderia). Em relação ao seu espaço físico, a escola possui 1387 m² de área construída, dividido em três grandes blocos, bloco A - creche, bloco B – pré-escola, bloco C – educação precoce. Possui também uma extensa área verde com árvores frutíferas (bosque), espaço para horta, piscina, salas de aula, auditório, galpão e um parque infantil. Segue abaixo imagens dos locais mais utilizados durante a nossa pesquisa:

Fotografia 1- Sala de aula: vista dos escaninhos



Fonte: arquivo da pesquisadora (2019).

Fotografia 2 - Sala de aula: vista do quadro



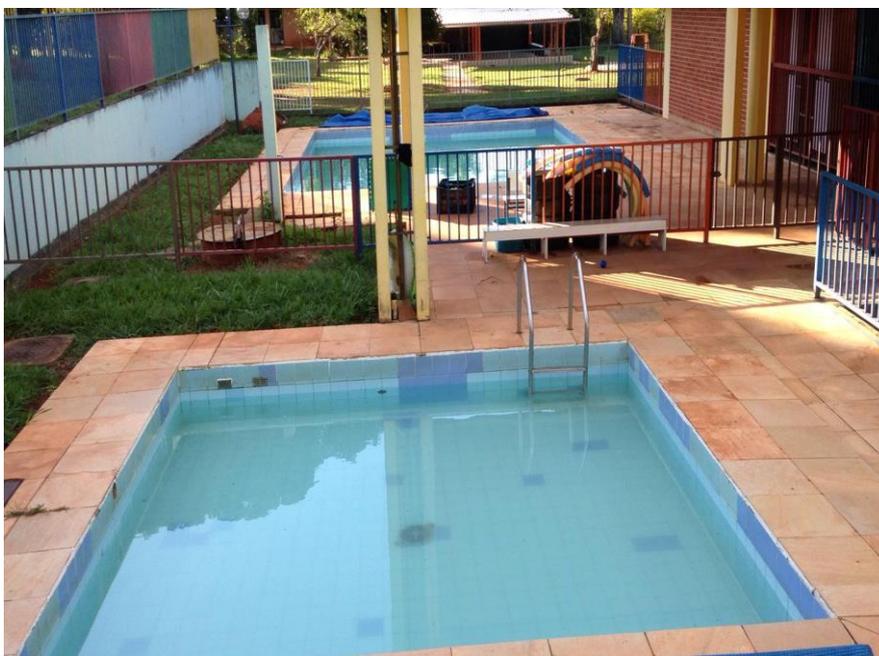
Fonte: arquivo da pesquisadora (2019).

Fotografia 3 - Sala de aula da turma: vista das carteiras



Fonte: arquivo da pesquisadora (2019).

Fotografia 4 – Piscina pequena e piscina grande



Fonte: arquivo da pesquisadora (2019).

Fotografia 5 – Auditório



Fonte: arquivo da pesquisadora (2019).

A estrutura espaçosa do CEI 01 de Brasília foi importante para a realização da nossa pesquisa. Tínhamos muitas opções de locais para estarmos com os professores e com as crianças. Porém, percebemos que a escola acolhia também estagiários de pedagogia e de educação física das universidades de Brasília bem como outros pesquisadores. Em alguns momentos tivemos dificuldades de ocupar alguns desses espaços devido à utilização dos mesmos por outras pessoas, com outras finalidades. No geral, nos limitamos à utilização dos locais expressos nas fotos acima: sala de aula, auditório e piscina.

Um total de 410 crianças, em 31 turmas, é atendido nesses espaços. As crianças estão divididas em: 70 crianças em quatro turmas na creche; 166 crianças em 15 turmas na pré-escola; e 174 crianças em 12 turmas na educação precoce. As crianças da pré-escola que fazem uma jornada integral, com 10 horas de atendimento, possuem uma rotina diária na qual realizam atividades de higiene pessoal (banho e escovação dentária), quatro refeições (lanche matutino, almoço, lanche vespertino e jantar), horário de sono com duração em média de duas horas, além das atividades pedagógicas de sala nos dois turnos e participação duas vezes na semana no Programa Educação com Movimento (PECM). Já as crianças com jornada parcial de cinco horas

participam da mesma rotina, porém realizam duas refeições a menos e não possuem o momento do sono e do banho. As crianças da creche realizam uma jornada de atendimento integral possuindo a mesma rotina da pré-escola, com exceção da participação no PECM. Na educação precoce os atendimentos se restringem a duas vezes por semana, em encontros com duração entre 45min e 1h30, dependendo da idade da criança.

2.4 Professores-colaboradores da pesquisa

Os professores-colaboradores que participaram da nossa pesquisa são os professores da pré-escola do CEI 01 de Brasília. Obtivemos um total de 20 professores-colaboradores, entre eles, 19 professores de atividades e uma professora de educação física. Os professores de atividades, englobando os turnos matutino e vespertino, trabalham em regime de jornada ampliada de 40 horas semanais. Ou seja, com um turno de regência e um turno em coordenação pedagógica. A professora de Educação física, que atua no PECM, tem carga horária estabelecida em 20h/20h. A carga horária de 20h/20h significa dizer que a regência do professor acontece tanto no turno matutino, quanto no turno vespertino.

Durante o texto da pesquisa o nome dos professores-colaboradores foi preservado por questões éticas. Utilizamos a letra "A" para identificação dos professores de atividades seguida da numeração de 1 a 19. Esta numeração será correspondente a cada professor participante (A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15, A16, A17, A18 e A19). Para a professora de educação física, pelo fato de termos somente uma, nos referimos a ela pela sigla EF, ou apenas por professora de educação física.

Dos 19 professores de atividades que fazem parte da pesquisa, selecionamos um deles (A2) para observarmos as ações pedagógicas em sala de aula e nas aulas do PECM. A escolha por este professor ocorreu a partir do perfil apresentado por ele na pesquisa exploratória. A2 é um professor de atividades efetivo no CEI 01, que apontou ter conhecimento sobre o PECM. A2 possui 18 anos de experiência com crianças pequenas na Educação Infantil, tendo sido sua graduação em Pedagogia realizada em 2008. Além deste professor, foi alvo também de nossas observações a professora de educação física (EF) durante o horário de atendimento ao A2. Dessa forma, foi observada

a execução do PECM e as atividades realizadas em sala de aula, uma vez por semana, durante o período de realização da pesquisa. O foco de análise foram as práticas pedagógicas tanto de A2, quanto de EF, principalmente no que diz respeito às ações pedagógicas integradas e interdisciplinares.

Um conjunto de informações sobre os demais professores foram recolhidas a partir da aplicação do questionário. A seguir, tais informações são sintetizadas procurando identificar o perfil deste conjunto de professores-colaboradores.

2.4.1 Perfis dos Professores-Colaboradores

Destacamos na Tabela 1 o perfil dos professores-colaboradores da pesquisa, considerando o quantitativo e a situação de cada um na escola. As legendas E e CT, na tabela 1, correspondem ao quantitativo de professores efetivos e contrato temporário respectivamente. Na Tabela 2, mostraremos a formação acadêmica, o tempo de atuação na Educação Infantil, atuação em escolas com o PECM e o conhecimento sobre as concepções e a forma de organização da atuação dos profissionais envolvidos no PECM. É importante ressaltar que os dados dos professores de atividades (tabela 2) serão tratados separadamente dos dados da professora de educação física (Quadro 2).

Tabela 1 – Quantitativo dos professores-colaboradores e situação na escola

Professores	1º Período (4 anos de idade)				2º Período (5 anos de idade)				Total
	Integral		Parcial		Integral		Parcial		
	E	CT	E	CT	E	CT	E	CT	
Atividades	2	4	-	4	3	5	-	1	19
Educação Física	1 (Efetiva/atende todas as turmas)								1

Fonte: elaborada pela pesquisadora (2019).

De acordo com informação nos transmitida pela própria professora de educação física, ela se encontra lotada na escola há cinco anos. A referida professora tem regência tanto no turno matutino quanto no turno vespertino. Chama atenção, ao olhar a tabela 1, que dos 19 professores de atividades,

apenas cinco são efetivos no quadro de professores da escola. Os demais, 14 professores, trabalham em regime de contratação temporária. Este dado se mostra como um fator limitante para escola em relação às ações pedagógicas realizadas pela mesma em longo prazo, pois a rotatividade de professores dificulta o estabelecimento de uma continuidade das ações pedagógicas de um ano letivo para o outro.

Tabela 2 - Perfis dos professores de atividades colaboradores da pesquisa

Categorias	Professores de Atividades			
	Graduação em Pedagogia			Especialização
Formação Acadêmica	19			1
Ano de formação acadêmica	Década de 1990	2005	2008-2018	Não marcou
	2	4	12	1
Tempo de atuação na Educação Infantil	1º Ano	2 a 5 anos	7 a 18 anos	Acima de 20 anos
	4	5	7	3
Atuação em escolas com o PECM	Sim		Não	
	CEI 01	Jl 108 sul		
	5	1	13	
Conhecimento sobre o PECM	Sim	Não	Em parte	
	2	9	8	

Fonte: elaborada pela pesquisadora (2019).

Quadro 2 - Perfil da professora de educação física colaboradora da pesquisa

Categorias	Professores de Atividades
Formação Acadêmica	Graduação em Educação Física
Ano de formação acadêmica	2001
Tempo de atuação na Educação Infantil	3 anos como professora do PECM
Atuação em escolas com o PECM	Primeira escola de atuação no PECM
Conhecimento sobre o PECM	Possui conhecimento sobre as concepções e a forma de organização da atuação dos profissionais envolvidos no PECM.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2019).

De acordo com a tabela 2 e o quadro 2 identificamos o perfil dos nossos professores-colaboradores. Destacamos a seguir alguns pontos importantes que surgiram a partir dessa etapa exploratória da nossa pesquisa. Pontos que

necessitam serem esclarecidos devido à influência que eles podem vir a exercer durante a realização do nosso trabalho de campo.

O primeiro ponto diz respeito à formação acadêmica dos professores de atividades. Dos 19 professores de atividades graduados em Pedagogia, cinco mencionaram terem feito antes da graduação, a formação no curso Escola Normal, conhecido como o antigo curso do magistério. Em relação ao ano desta formação acadêmica, a maioria do grupo (n-12) possui uma formação inicial recente. Sinaliza para um coletivo de professores que fez a graduação em pedagogia sem a divisão em habilitações. Os demais professores (n-6), em face de uma formação mais antiga – anterior a 2005 – tiveram uma formação fragmentada e estão restritos à atuação de acordo com a sua habilitação.

Para explicar melhor a importância deste dado abriremos um parêntese para essa discussão. No início da sua criação, em 1939, o curso de Pedagogia era dividido em bacharelado e licenciatura. O bacharel era formado em três anos e o licenciado precisava cursar um ano a mais, que seria um ano relacionado às disciplinas de didática. Esse esquema era conhecido como “esquema 3+1”. O bacharel era preparado para ocupar cargos técnicos da educação (inspeção, coordenação pedagógica, organização burocrática do sistema de ensino, entre outras funções), enquanto o licenciado era destinado à docência (atuar em sala de aula). Esta separação dos cursos e das funções, como se um não dependesse do outro, contribuiu para uma dicotomização entre teoria x prática. No ano de 1969, numa tentativa de melhorar a realidade do curso de pedagogia, o parecer nº 252 emitido pelo Conselho Federal de Educação (CFE) estabeleceu a criação das habilitações. O currículo passou a ser estruturado com uma base comum de estudos (licenciado) e às habilitações específicas eram oferecidas ao especialista (orientação, administração, supervisão e inspeção dentro das escolas e do sistema escolar). Porém, a partir do ano de 2005 as Diretrizes Curriculares Nacionais instituíram para o curso de pedagogia (DCN-Pedagogia) uma formação teórica com diversidade de conhecimentos e de práticas, extinguindo as habilitações. O entendimento sobre a graduação em pedagogia passou a ser que o curso teria que ser pautado pela e na docência, sendo a licenciatura a identidade consequente do pedagogo (FURLAN, 2008).

De acordo com Aguiar *et al* (2006), as DCN do curso de Pedagogia entendem que a docência não é restrita ao ato de ministrar aulas. Trata-se de um sentido ampliado no que se refere à ideia de trabalho pedagógico a ser desenvolvido em espaços escolares e não-escolares. O Parecer CNE/CP n. 05/2005 sintetiza isto da seguinte forma:

Entende-se que a formação do licenciado em pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não-escolares, que tem a docência como base. Nesta perspectiva, a docência é compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da pedagogia (p.7);

Dessa forma, a docência, tanto em processos educativos escolares como não-escolares, não se confunde com a utilização de métodos e técnicas pretensamente pedagógicos, descolados de realidades históricas específicas. Constitui-se na confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e das ciências, bem como de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas, laborais (p. 7);

A educação do licenciado em pedagogia deve, pois, propiciar, por meio de investigação, reflexão crítica e experiência no planejamento, execução, avaliação de atividades educativas, a aplicação de contribuições de campos de conhecimentos, como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. O propósito dos estudos destes campos é nortear a observação, análise, execução e avaliação do ato docente e de suas repercussões ou não em aprendizagens, bem como orientar práticas de gestão de processos educativos escolares e não-escolares, além da organização, funcionamento e avaliação de sistemas e de estabelecimentos de ensino (p. 6).

Aguiar *et al* (2006) reafirma que a formação do pedagogo deve favorecer a compreensão da complexidade da escola e de sua organização. Deve propiciar a investigação no campo educacional e, particularmente, da gestão da educação em diferentes níveis e contextos. Este profissional deve ter uma base sólida de formação teórica aliada ao estudo das práticas educativas escolares e não-escolares. Precisa desenvolver um pensamento crítico, reflexivo com base na contribuição das diferentes ciências e dos campos de saberes que atravessam o campo da pedagogia.

Retomando à nossa pesquisa, esses fatores em relação à formação dos professores de atividades que estão colaborando com nosso estudo, refletem diretamente nas ações pedagógicas desses profissionais. Pensar que a maioria dos professores de atividades possui uma formação posterior ao ano de 2005 implica em ter um grupo de professores que, teoricamente, teve em sua organização curricular formativa uma fundamentação em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência, relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Uma vez que as DCN do curso de Pedagogia estabelecem tais princípios. Este fato foi bastante encorajador para a nossa proposta de planejamento, execução e avaliação de ações pedagógicas integradas e interdisciplinares entre esses professores.

Analisando o tempo de atuação na Educação Infantil, percebemos que quase 50% dos professores possuía acima de sete anos de docência na educação de crianças, enquanto os outros 50% possuíam menos de cinco anos de docência nesta primeira etapa da educação básica. Este fato nos é interessante, pois nos permite pensar que no grupo devem ocorrer muitas trocas de experiências. Os professores provavelmente se organizam contribuindo uns com os outros, no sentido de aproveitar o que os mais antigos já realizaram e foram bem sucedidos. Por sua vez, as propostas inovadoras dos mais novos podem se somar àquilo que tem sido realizado na escola.

Outro ponto interessante a ser destacado nesta etapa exploratória é que, embora se observe que seis professores de atividades afirmaram ter trabalhado junto ao PECM em anos anteriores, apenas dois se posicionaram dizendo que conhecem as concepções e a forma de organização de atuação dos profissionais envolvidos nele. Nove não possuem qualquer conhecimento sobre o PECM. E oito professores de atividades afirmaram conhecer parcialmente. Portanto, ressaltam-se os desafios da efetivação do PECM na medida em que quase a totalidade dos professores de atividades não possui conhecimento acerca de proposições fundamentais do programa. Destacamos, por exemplo, o papel na integralidade do trabalho junto ao professor de educação física, bem como os objetivos pedagógicos em torno das ações pedagógicas integradas e interdisciplinares.

3 BOLA EM JOGO

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem
aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e
retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar
(FREIRE)

Neste capítulo serão apresentados os resultados e as discussões de nossa pesquisa. Dividimos o texto em três seções. Entendemos que esta subdivisão se faz necessária para um melhor entendimento e acompanhamento daquilo que o estudo procurou revelar. Dessa forma, nossa divisão levou em consideração uma linha cronológica dos acontecimentos e o papel que exercemos durante as intervenções em campo.

A primeira seção dispõe sobre os dados iniciais, produzidos a partir de nossa primeira aproximação com o grupo de professores-colaboradores da pesquisa. Na segunda seção organizamos nossa intervenção nos momentos do Grupo de Formação e na terceira e última seção, exemplificamos as aulas observadas da professora de atividades (A2) e da professora de educação física (EF) durante o período de intervenção realizada com os docentes no GF.

A análise nas duas primeiras seções seguirá um determinado padrão. Primeiramente descrevemos o encontro do GF, matutino e vespertino, por meio de um relato. Em seguida fazemos a interpretação fundamentando nossos posicionamentos. Utilizamos, além da literatura científica, a fala dos professores-colaboradores. Na terceira e última parte, primeiramente trouxemos a descrição das aulas para posteriormente tecermos nossas contribuições.

3.1 Onde tudo começou...

No nosso primeiro contato com os professores de atividades e de educação física, já como professora-pesquisadora, buscamos o significado que eles atribuíam ao programa Educação com Movimento (PECM). Segue abaixo o “retrato” desse primeiro encontro.

Brasília, 20 de Fevereiro de 2019

Grupo de Formação: 1º Encontro com os Professores

Turno Matutino

A reunião ocorreu no auditório da escola, das 10h00min às 11h30min. O auditório da escola é um espaço amplo, bem arejado e muito bem iluminado. Porém a acústica não é muito boa, pois percebe-se a produção de “eco” em nossa fala. É um dos locais onde a professora de educação física utiliza para ministrar as suas aulas com as crianças. Arrumei num dos cantos do auditório uma tela para projeção do data show e disponibilizei as cadeiras ao redor no formato de semicírculo. Providenciei, também, um lanche organizado numa mesa próximo onde ficaríamos.

Esteve presente um total de 11 professores, sendo uma de educação física (EF), nove professores de atividades (A1, A3, A4, A5, A6, A12, A13, A18 e a19) e um coordenador. Eles chegaram animados e doidos para saber o que iria acontecer. Comportamento bem característico de início de ano letivo, quando estamos na expectativa de algo novo, diferente.

Assim que eles chegaram pedi para que preenchessem o questionário inicial de avaliação diagnóstica e todos preencheram, com exceção da coordenação pedagógica. Em seguida fiz a minha apresentação e expliquei a eles o motivo de estarmos ali. Inicialmente a maioria demonstrou interesse em participar da pesquisa.

Após a minha apresentação e aplicação do questionário expliquei que no encontro de hoje iríamos refletir e estudar sobre o currículo da Educação Infantil, principalmente porque seria o primeiro ano de atuação com o currículo em sua segunda edição, atualizado a partir das orientações da BNCC. O objetivo era procurar entender o contexto onde iria acontecer o programa Educação com Movimento.

Para um melhor entendimento do contexto da Educação Infantil realizei uma brincadeira/atividade⁶ integrando diversas linguagens. Todos os

⁶ Colocar um número nas costas de cada participante com uma cor primária. Pedir para o grupo se deslocar no espaço de formas variadas (normal, de costas, de lado, na ponta dos pés, nos calcanhares, com as bordas internas e externas, etc). Realizar alguns questionamentos: O que cada um tem nas suas costas? Tem certeza? Não são letras? Quais as letras que vocês conhecem? Não são elas? Todo mundo tem números? Onde eles estão colocados? Porque a gente não consegue ver? O que podemos usar para conseguir ver? Que partes do corpo a gente consegue ver com facilidade? Atrás...? Na frente...? Esses números são coloridos? Para descobrir a sua cor vamos fazer o seguinte: todos devem encostar em alguém com a cor... Repetir até falar todas as cores. Todos já sabem suas cores? Agora que todos já sabem suas cores reúnam-se por elas... Quantas cores nós temos no grupo? Elas são chamadas de...? Cores primárias... Alguém sabe por quê? Mas vocês já descobriram o número de vocês? Sem dizer para o colega o número, vocês terão que dar dicas para ele adivinhar... podem usar, por exemplo, vem antes ou vem depois do número tal... Após todos já saberem seus números,

professores presentes se dispuseram a participar, alguns de uma forma mais tímida e outros não. Houve interação durante a atividade proposta. No momento final dessa atividade, solicitei que cada grupo que havia se formado fizesse a leitura de uma parte do currículo em movimento, 2ª edição - Educação Infantil e caso quisessem poderiam comentar o trecho.

As frases foram todas retiradas do currículo e tratavam de aspectos sobre pensar inúmeras infâncias e crianças, que creche e pré-escola são organizações da primeira etapa da Educação Básica. A Educação Infantil não é assistencial e nem preparatória, abarca direitos de aprendizagens para um desenvolvimento integral da criança. É um espaço/tempo de descobrimento de si mesmo e do mundo físico, social e cultural. O papel da Educação Infantil é perceber possibilidades de desenvolvimento da criança e propiciar meios para contribuir nesse processo. (DISTRITO FEDERAL, 2018)

A leitura era realizada sem problemas, porém no momento das reflexões, das falas livres, os professores se mostraram inibidos. Apenas três professores (A6, A18, A19) se manifestaram com mais frequência. Eles se posicionaram em concordância com o currículo. Porém, uma das falas me chamou atenção, uma professora (A6) relatou o sentimento que ainda possuem de estar ali na maior parte do tempo se dedicando ao cuidado das crianças, principalmente por se tratar de uma escola em turno de atendimento integral. Que o papel de educador, muitas vezes passava despercebido.

Após esse momento, apresentei as principais alterações que ocorreram no currículo através de uma apresentação de power point (apêndice E). Ao final pedi para que os professores preenchessem uma folha de avaliação do encontro. Mas mesmo oralmente alguns professores se manifestaram dizendo que tinha sido uma boa troca de experiência, porém que o tempo tinha sido curto. Na minha avaliação acredito que foi um encontro muito produtivo. Fui bem recebida pelos professores que coordenam no turno matutino. A participação do grupo de uma forma geral foi tímida, mas o interesse em relação ao trabalho a ser desenvolvido existiu.

organizar uma fila em ordem crescente, do menor para o maior em relação aos números nas costas. Retirar o número das costas e achar a parte do quebra cabeça correspondente ao número. Montar o quebra-cabeça e refletir sobre a imagem formada... Virar o quebra-cabeça e ler a frase escrita. Fazer um círculo: cada grupo deverá ler a sua frase sobre a Educação Infantil e comentar se quiser...

Fotografia 6 – Grupo de Formação – primeiro encontro, turno matutino.

Fonte: arquivo da pesquisadora (2019).

Turno Vespertino

A reunião do turno da tarde também ocorreu no auditório, das 15h às 16h30. O local estava organizado da mesma forma que o turno matutino. Estiveram presentes 10 professores de atividades (A2, A7, A8, A9, A10, A11, A14, A15, A16 e A17) e mais a professora de educação física (EF), que fez questão de participar novamente. Ela se justificou dizendo que participaria por se tratar de outro grupo de professores. O coordenador da manhã também esteve presente, porém dessa vez, ficou apenas como observador.

A dinâmica foi a mesma realizada no grupo matutino. O grupo vespertino também se mostrou interessado pela proposta da pesquisa e se colocaram à disposição para ajudar. Assim como de manhã, a participação ocorreu de forma bem tímida. Apenas os professores de atividades participaram da dinâmica. A contribuição dos grupos no momento das falas foi pequena. De forma geral, os professores fizeram comentários curtos concordando com o currículo, afirmando que cada criança é única. Que eles estavam ali para atender as necessidades daquelas crianças.

No geral, minha avaliação foi muito boa, a receptividade foi bacana,

porém tanto pela manhã quanto no turno vespertino o grupo tem em sua maioria professores novos na escola. Percebo que ainda não existe uma unidade em relação ao entendimento sobre o funcionamento e dinâmica dessa escola, que esse ano terá funcionamento de turmas em tempo integral e outras em tempo parcial. E tão pouco, entendimento sobre aspectos importantes de desenvolvimento do programa Educação com Movimento.

Fotografia 7 – Grupo de Formação – primeiro encontro, turno vespertino.



Fonte: arquivo da pesquisadora (2019).

Foi a partir desse encontro que surgiram os dados iniciais da pesquisa. Esses dados foram obtidos por meio da aplicação do questionário diagnóstico (apêndice C e D). Ele reuniu os primeiros significados do grupo de professores-colaboradores sobre o PECM.

Para tornarmos o texto mais claro e objetivo dividimos nossa interpretação, nesta parte, em três momentos. No primeiro momento evidenciaremos a formação para atuação e o conhecimento sobre o PECM. No segundo trataremos a interpretação sobre o desenvolvimento do PECM na escola e no terceiro e último falaremos sobre o planejamento de atividades do PECM.

3.1.1 – Formação para atuação e conhecimento sobre o PECM

De acordo com o nosso questionário diagnóstico, nenhum dos professores de atividades havia participado de algum curso de formação voltado para atuação do PECM. Até o ano de 2016, a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) ministrava cursos do PECM voltado para a formação dos professores de educação física. A partir de 2018 a EAPE, na oferta do mesmo curso, passou a agregar a participação de professores de atividades. A partir da nossa divulgação nos encontros do grupo de formação, duas professoras de atividades do turno matutino, ao demonstrarem interesse pelo PECM, chegaram a se matricular no curso. A professora de educação física relatou que já participou de dois cursos oferecidos pela EAPE sobre o PECM nos anos de 2015 e 2016.

No quadro 03, a seguir, registramos o conhecimento que os professores de atividades têm sobre o PECM. Para esse registro levamos em consideração se o professor já havia atuado ou não em escolas com esse programa. Pontuamos também como o professor havia se declarado no questionário sobre o seu conhecimento a respeito das concepções e da forma de organização do PECM.

Quadro 3 - Conhecimento sobre o programa Educação com Movimento

Professores de Atividades	Já atuaram em escolas com o PECM (N – 6)	Nunca atuaram em escolas com o PECM (N – 13)
Conhece o PECM (N - 2)	“É de suma importância para o bom <u>desenvolvimento corporal</u> da criança, principalmente nos anos iniciais de sua vida escolar” (A1)	-----
	“Proposta de atuação dos profissionais da Educação Física, de forma integrada com os professores regentes das turmas, a fim de estimular e <u>trabalhar com a criança com foco na “parte” motora</u> ”(A2)	
	“Ainda não conheço o projeto realizado pelo CEI” (A3)	“Imagino que seja um projeto para <u>trabalhar a parte motora</u> da criança” (A7)

Não conhece o PECM (N – 8)		“Ouvi falar desse projeto apenas quando cheguei na escola. Pelo que pude observar é que é um projeto que <u>trabalha muito com o corpo e com o brincar</u> ” (A8)
		Obs.: 5 professores escreveram que não conhecem o projeto. (A9, A10, A11, A12, A13)
Conhece em parte o PECM (N – 9)	“É importante para o <u>desenvolvimento das crianças</u> ”(A4)	“Projeto que trabalha <u>na formação psicomotora das crianças, para um desenvolvimento integral</u> das mesmas” (A14)
		“Projeto que atua, através de um professor, com formação específica, ministrando aulas de Educação Física para crianças” (A15)
	“Projeto que <u>contribui na formação</u> da criança na Educação Infantil <u>em seu aspecto de motricidade e socialização</u> ”(A5)	“Projeto que visa trabalhar a criança como um todo, envolvendo as diferentes linguagens” (A16)
		“Projeto que visa inserir as crianças na vivência da Educação Física” (A17)
	“Projeto que visa o desenvolvimento da criança na educação física e no cotidiano”(A6)	Obs.: uma professora deixou a questão em branco (A18) e outro escreveu que estava a menos de um mês na escola e ainda estava se integrando aos projetos (A19).

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2019).

Para análise e discussão do quadro 3 é necessário recuperar as orientações pedagógicas inscritas no PECM. O PECM aponta como objetivo geral ampliar as experiências corporais dos estudantes, por meio de ações pedagógicas integradas e interdisciplinares entre o professor de atividades e o professor de educação física na perspectiva da educação integral. Sobre os objetivos específicos, ressalta o desenvolvimento dos conteúdos da cultura corporal de movimento, o estímulo à interdisciplinaridade, fortalecimento do vínculo do estudante com a escola e a contribuição para a formação integral (DISTRITO FEDERAL, 2019b).

Observando os registros dos professores de atividades no quadro 3 é necessário considerar uma clara diversidade em torno das respostas apresentadas. Evidenciam-se categorias relacionadas ao componente curricular de educação física, no qual sublinhamos na tabela. Essas categorias

se aproximam do que é esperado de uma aula de educação física em relação a sua finalidade no seu âmbito geral. Consideramos as seguintes categorias: a) o brincar, b) a socialização; c) o desenvolvimento integral/psicomotor ; d) fazer corporal/corpo/"parte" motora.

O programa Educação com Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2019b) evidencia como conteúdo das aulas de educação física na Educação Infantil a cultura corporal de movimento. Em relação à sua finalidade destaca-se principalmente a preocupação com o desenvolvimento integral das crianças. Por cultura corporal de movimento o programa entende como sendo práticas relacionadas ao jogo, brincadeira, ginástica, esporte, luta, dança, e o conhecimento sobre o corpo.

Betti (1994) faz uma ponderação sobre a cultura corporal de movimento. Ele sinaliza para que a educação física não se transforme apenas num discurso sobre isso, mas que enxergue a cultura corporal de movimento como uma ação pedagógica. Por sua vez, essa ação deve estar impregnada não apenas da corporeidade, mas também do sentir e do relacionar-se. E ainda acrescenta que a dimensão cognitiva, de forma crítica, estará sempre presente por meio da linguagem.

Dessa forma, as categorias citadas anteriormente, o brincar, a socialização, o desenvolvimento integral e o fazer corporal se aproximam de ações pedagógicas que devem se fazer presentes em aulas de educação física. Betti (2005) propõe que a educação física promova o exercício da motricidade, do relacionamento, da comunicação com o meio e com as pessoas. O PECM (DISTRITO FEDERAL, 2019b) se afina com os pensamentos de Betti (2007, p.216) quando propõe em seu objetivo geral que a educação física escolar deve ampliar as experiências corporais dos estudantes. Essa ampliação de repertório se propagaria em "possibilidades de estabelecer relações interpretantes".

Nota-se que oito professores não demonstraram conhecimento algum frente ao conjunto das categorias acima expressadas. Cinco professores enfatizaram o seu conhecimento sobre o programa relacionando-o ao fazer corporal, ao corpo, a "parte" motora. As demais categorias específicas à educação física, embora tenham sido citadas, claramente aparecem de forma menos frequente.

E mesmo naqueles professores que manifestaram o seu total desconhecimento sobre o programa, é possível perceber determinadas aproximações sobre o fazer pedagógico da educação física. Talvez, observando as respostas, isso se deva a uma representação social de educação física escolar de cada um deles. Destaca-se que uma professora evidenciou a atuação integrada entre o professor de atividades e o de educação física. Esta resposta é um dado importante considerando que se trata de uma questão fundamental de nosso estudo.

Ressaltamos que um dos nossos problemas de pesquisa é compreender o significado que os professores de atividades e de educação física, que fazem parte do PECM, atribuem acerca da realização de ações pedagógicas integradas e interdisciplinares. Conforme os resultados obtidos por parte do questionário, evidencia-se a ratificação de nossa questão norteadora sobre a existência de um descompasso entre o trabalho desenvolvido pelos professores de atividades e de educação física frente aos objetivos propostos pelo PECM. A orientação de ações pedagógicas integradas e interdisciplinares entre esses dois atores tem acontecido com pouca frequência. Embora, ações pedagógicas de excelência tanto dos professores de atividades, quanto da professora de educação física ocorra em suas salas de aula de forma individualizada. Este fato ocorre, provavelmente, pela falta de um significado, não atribuído, de que o programa preconiza essa ação integrada e interdisciplinar. Tal pressuposto nos levou ao nosso segundo objetivo específico dessa pesquisa, propor intervenções para o planejamento, a execução e a avaliação de ações integradas e interdisciplinares entre os professores de atividades e de educação física, a partir do programa Educação com Movimento nessa escola.

3.1.2 – A contribuição do PECM na escola e as expectativas dos professores-colaboradores

Em nosso questionário diagnóstico foi possível esclarecer o significado que os professores-colaboradores da pesquisa possuíam sobre a contribuição do PECM para o desenvolvimento integral das crianças no cotidiano escolar. Evidenciamos, também, suas expectativas para o decorrer desse programa durante o ano letivo de 2019.

Abaixo demonstramos em dois quadros para nossa melhor compreensão, quadro 4 e quadro 5. O quadro 4 apresenta o significado sobre a contribuição do PECM, sendo divididos entre três eixos: a) os professores de atividades que afirmaram conhecer o programa; b) os que não conhecem e os que conhecem em parte; c) o significado da professora de educação física. O quadro 5 destaca as expectativas que os professores-colaboradores tinham do PECM.

Quadro 4 - Significado atribuído à contribuição do PECM para o desenvolvimento integral da criança

Professores de Atividades		Quantitativo de Professores
a) Conhece o PECM	<p>“Várias contribuições e benefícios para saúde corporal das crianças” (A1)</p> <p>“Atinge de forma mais específica o desenvolvimento das habilidades físicas, já que as regentes das turmas nem sempre conseguem focar nesses aspectos” (A2)</p>	2
b) Não conhece o PECM	<p>“É importantíssimo, pois influencia em todos os aspectos, no desenvolvimento emocional e físico” (A3)</p> <p>“Imagino que seja importante, pois trabalhará todo o corpo” (A7)</p> <p>“Se for o que entendi é essencial para o desenvolvimento das crianças, o entendimento de regras, socialização, expressão de sentimentos, entre outros” (A8)</p> <p>“Autonomia, concentração e coordenação” (A9)</p> <p>“Acredito que seja fundamental para um desenvolvimento mais completo e interativo”(A10)</p> <p>“Acredito que ajuda na formação psicomotora e cognitiva num todo” (A11)</p> <p>Obs.: dois professores colocaram que não sabem dizer a contribuição do programa, pois eles não conhecem o mesmo. (A12 e A13)</p>	8
b) Conhece em parte o PECM	<p>“Contribui em todos os sentidos. Interação, aceitação de regras, coordenação, agilidade e outros” (A4)</p> <p>“A contribuição do projeto é extremamente importante para o desenvolvimento integral da criança, pois complementa todos os outros campos de ensino infantil. O projeto é relevante, sobretudo, no ensino integral. Auxilia a criança em seu desenvolvimento no aspecto relacionado ao corpo/movimento e na relação com outras crianças” (A5)</p> <p>“Levar a criança a se conhecer e a se superar” (A6)</p> <p>“É importante porque é através do movimento que a criança vai conhecer seu corpo e seus limites para assim conseguir se desenvolver nas outras diversas áreas” (A14)</p> <p>“Total, importantíssima, pois o professor do Projeto E.M. tem formação específica para ministrar um conteúdo</p>	9

	<p>específico contemplado pelo currículo da Educação Infantil” (A15)</p> <p>“Muito válido, pois desenvolve de forma efetiva a criança” (A16)</p> <p>“Auxiliar no desenvolvimento psicomotor, social, por meio de circuitos, brincadeiras com regras, noção de modalidades esportivas e habilidades das crianças para cada uma delas” (A17)</p> <p>“Contribuição essencial e indispensável para a Educação Infantil, visto que sou adepto a pedagogia de projetos também” (A19)</p> <p>Obs.: uma professora deixou a questão em branco (A18)</p>	
c) Professor a de Educação Física	<p>“Extremamente importante em virtude da necessidade inerente às crianças de se movimentarem, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e prazerosa”.</p>	1

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2019).

O Currículo em Movimento para Educação Infantil e o PECM percebem a educação da criança como um processo de desenvolvimento integral. (DISTRITO FEDERAL, 2018; DISTRITO FEDERAL, 2019b) Entende-se que para ocorrer esse desenvolvimento integral as ações pedagógicas devem estar voltadas para todos os aspectos da criança. Ou seja, aspectos cognitivos, sociais, afetivos e motores. O Art. 29 da LDB, após redação dada pela Lei nº 12.796/2013 enfatizou como finalidade da Educação Infantil o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. A Educação Infantil em seu currículo apresenta uma proposta de educação integral e integrada.

É possível observar no quadro 4 que, dos 17 professores que compõem o conjunto dos que não conhecem ou conhecem parcialmente o PECM (eixo b), nove apresentaram respostas que nos remetem ao desenvolvimento integral da criança, quais sejam: desenvolvimento emocional e físico, entendimento de regras, socialização, expressão de sentimentos, autonomia, concentração, coordenação, agilidade, formação psicomotora, cognitiva, social, interação, conhecer seu corpo e seus limites. Dois professores evidenciaram a contribuição de conteúdos específicos, ministrados por um profissional específico. Os conteúdos referidos nos registros são circuitos, brincadeiras com regras, noção de modalidades esportivas e habilidades.

O eixo a, aquele que identifica os professores de atividades que afirmam conhecer o PECM, observamos dois únicos registros. Um registro que aponta para a predominância de um entendimento voltado ao aspecto motor representado pelo desenvolvimento de habilidades físicas; e um segundo registro, que demonstra um entendimento voltado para a saúde corporal.

O eixo c, que corresponde ao significado atribuído pela professora de educação física, sinaliza para a importância do movimento para essa faixa etária e como o movimento contribui para a aprendizagem independentemente do componente curricular.

As informações produzidas nos permitem avançar sobre o entendimento do campo educacional como um meio para o desenvolvimento integral da criança. Quando o professor entende que suas ações pedagógicas devem estar voltadas para o desenvolvimento de aspectos cognitivos, afetivos, motores e sociais ao mesmo tempo, ele começa a promover experiências educacionais favoráveis e significativas. Nesse sentido, importa menos o componente curricular ou a etapa educacional em que a criança se encontra.

Surge então, a necessidade de começarmos a pensar numa proposta de ação integrada e interdisciplinar, justamente para facilitar este processo. Pois, perceber a criança como um todo e considerar a sua multidimensionalidade é uma tentativa de não fragmentar os conhecimentos e as ações pedagógicas (DISTRITO FEDERAL, 2018).

Quando perguntamos sobre a expectativa dos professores sobre o PECM para o ano letivo de 2019, foi possível perceber, em seis registros, uma tentativa de aproximação e de busca por uma ação pedagógica integrada e interdisciplinar entre os professores de atividades e a professora de educação física. É o que está consignado no quadro 5, logo abaixo. Notamos, também, em outros sete registros a expectativa do desenvolvimento integral da criança por meio das ações do programa. Salientamos que, tanto a vontade expressada de aproximação entre os profissionais e as áreas de conhecimento, quanto o desejo de um melhor desenvolvimento da criança, são pontos favoráveis à execução da proposta do PECM na sua íntegra.

Quadro 5 - Expectativas dos professores-colaboradores sobre o PECM – 2019

Professores	Expectativas
Professores de Atividades	<p>“Espero conhecer o projeto e trazer para o meu desempenho profissional” (A13)</p> <p>“Que seja um ano de aprendizagens novas. Estou muito aberta a novos conhecimentos” (A12)</p> <p>“Espero que auxilie na formação integral do aluno” (A11)</p> <p>“As melhores possíveis. E será com certeza!” (A10)</p> <p>“Espero que as crianças aproveitem a infância, desenvolvam autonomia e consigam ter expressão corporal” (A8)</p> <p>“Espero que seja realizado com bastante êxito” (A7)</p> <p>“Aprender juntamente com as crianças” (A3)</p> <p>“Que será tão boa como nos anos anteriores” (A2)</p> <p>“Que seja um ano de muitas novas aprendizagens e felicidades” (A1)</p> <p>“Não conheço o projeto, porém tenho as melhores expectativas para 2019” (A18)</p> <p>“Que os alunos como um todo sejam envolvidos no projeto e brinquem, divirtam-se com segurança. E a minha aprendizagem pessoal/profissional nem se fala...” (A19)</p> <p>“Possibilitar a vivência de regras, desenvolvimento das habilidades motoras amplas e finas” (A17)</p> <p>“Que venha contribuir, ainda mais, para o desenvolvimento de cada aluno” (A16)</p> <p>“As melhores, o currículo novo traz uma proposta de desenvolvimento das habilidades motoras atrelado às habilidades matemáticas e artísticas. Vamos junto com a professora tentar alcançar o melhor para as crianças” (A15)</p> <p>“Que seja uma experiência enriquecedora para mim e as crianças” (A 14)</p> <p>“Que haja muito envolvimento entre a turma e a professora de educação física e que os alunos consigam superar seus obstáculos e frustrações” (A6)</p> <p>“Expectativa de um trabalho conjunto com a professora do PECM de modo a melhor atender às necessidades de aprendizagem das crianças” (A5)</p> <p>“Esse ano, tenho expectativa diferente e nova para mim, pois tenho uma criança especial e nenhuma experiência. Espero aprender a melhorar os dias dessa criança, para que ele se sinta feliz na escola” (A4)</p> <p>Obs.: uma professora (A9) deixou em branco essa questão.</p>
Professora de Educação Física	<p>“Espero muito melhorar os planejamentos interdisciplinares e me apropriar melhor do novo currículo da Educação Infantil.”</p>

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2019).

3.1.3 – O planejamento das atividades do PECM

Em relação ao planejamento das atividades do PECM nessa escola, conseguimos analisar esse ponto por meio de dois eixos de informação

extraídos do questionário: a) espaços/tempo de desenvolvimento do PECM; b) quem são as pessoas que realizam e executam esses planejamentos. Dessa forma, visualizaremos a partir do quadro 6 o significado que os professores de atividades e a professora de educação física atribuem a estes aspectos.

Quadro 6 - Significado atribuído ao espaço/tempo e ao planejamento do PECM

	a) Espaço/Tempo do PECM	b) Quem planeja as ações do PECM
Professores de Atividades	<i>Espaço (13 registros)</i>	<i>11 registros</i>
	Área verde, um parquinho que possibilita desenvolver várias atividades, piscina, grama, cama elástica, pátio, auditório, galpão, etc.	Planejamento realizado pela professora de educação física; Projeto da professora de educação física.
	<i>Tempo (5 registros)</i>	<i>5 registros</i>
	“Tempo acho limitado por causa da rotina diária.”; “Pode alternar com horário do parque” “Durante as aulas normais, Matutino e vespertino”	Não sabem quem planeja as atividades.
	“Escola de tempo integral favorece e possibilita o tempo necessário para o projeto.”;	<i>3 registros</i>
Professora de Educação Física	“em relação aos espaços, o CEI 01, é privilegiado com espaços amplos, cobertos, piscinas, áreas verdes arborizadas. Em relação ao tempo um pouco complicado visto as rotinas engessadas da educação em tempo integral.”	“raramente ocorrem sistematizadas, acontecem nos projetos gerais do calendário escolar tipo, semana da conscientização, carnaval, festa junina, mas ainda não ocorrem na organização semanal dos professores.”

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2019).

Percebe-se que em todas as respostas apresentadas no quadro 06, no eixo a - espaço/tempo - os professores-colaboradores da pesquisa não identificaram um espaço/tempo coletivo de reunião, estudo e planejamento entre os professores de forma integrada. Referiram-se em seus registros apenas ao espaço/tempo de prática de aula do PECM, ou seja, sobre a sua efetiva execução.

Observa-se que do total de 19 professores, apenas três se posicionaram sobre o trabalho integrado, entre o professor de atividade e o professor de educação física, no que tange à elaboração do planejamento (eixo b). Entretanto, uma contradição importante, embora sutil, se revela por meio dos dados obtidos. Esses mesmos professores, que embora indiquem sobre o trabalho coletivo em torno do planejamento, não o indicam no eixo a (espaço/tempo de desenvolvimento do PECM). Seus registros no eixo a são exclusivamente relacionados à execução do PECM no que diz respeito às aulas – algo aqui já revelado. O que nos chama atenção é que os professores de atividades entendem o eixo a – espaço/tempo de desenvolvimento – como a expressão unicamente do tempo pedagógico e não do tempo necessário ao planejamento, que por sua vez, deve ser coletivo. Para ser mais claro, esperávamos que nos registros aparecessem menções às coordenações pedagógicas, uma vez em que são nestes espaços de trabalho que se realizam os planejamentos, sobretudo, aqueles condicionados ao trabalho coletivo. Isso reforça o entendimento de que as ações pedagógicas integradas e interdisciplinares não tem se realizado conforme preconiza o PECM.

Ainda em relação ao eixo b, observa-se que 16 professores ou não sabem quem realiza o planejamento ou identificam exclusivamente na professora de educação física a responsável por sua elaboração. Tais dados demonstram que a ação pedagógica integrada e interdisciplinar mais uma vez não comparece. Vale ponderar que a professora de educação física reconhece que há trabalho em torno de planejamento coletivo, mas que isso só ocorre apenas em datas comemorativas previstas no calendário escolar – algo que por outra via, poderia ser compreendido como uma expressão de ações pedagógicas integradas e talvez interdisciplinares.

O questionário específico da professora de educação física possuía informações a mais em relação ao questionário dos professores de atividades. Frente as suas respostas, incluímos abaixo alguns dados que nos ajudam a pensar sobre as dificuldades da materialização das ações pedagógicas integradas e interdisciplinares na escola.

A professora é taxativa em reclamar do tempo de organização pedagógica referente ao PECM organizado em sua escola. Para ela esse é um ponto chave para compreender as dificuldades em torno da ação pedagógica

integrada e da interdisciplinaridade. A professora relatou que sua modulação na escola a obriga a ter uma atuação em regime 20h/20h, no qual o tempo de encontro com os professores fica extremamente limitado. Ainda ressaltou que encontra resistência de alguns professores para o planejamento coletivo, o que atribui à falta de informação dos seus colegas sobre o programa. A professora revelou sua opinião sobre aquilo que é necessário mudar a fim de qualificar o trabalho do PECM, sobretudo no que se refere à ação pedagógica integrada e a interdisciplinar. Para ela a organização das ações pedagógicas em torno da jornada ampliada facilitaria muito a interação nos momentos de coordenação, além de cursos de formação para os professores de atividades e por consequência, uma maior motivação e participação de todos.

Os dados apresentados até o momento foram produzidos inicialmente a partir do primeiro encontro com os professores. Todos esses dados nos permitiram elaborar estratégias e abordagens para traçarmos a continuidade da nossa intervenção por meio do grupo de formação. Na próxima seção traremos o desencadeamento desse nosso momento inicial.

3.2 O grupo de formação e sua razão de existir

Inicialmente a ideia principal do grupo de formação, como o próprio nome menciona, era tornar esse encontro com os professores-colaboradores um momento formativo semanal, onde pudéssemos estudar a respeito do PECM de forma coletiva. A partir deste estudo poderíamos elaborar e acompanhar uma proposta de ação pedagógica coletiva que tivessem todas as ações (planejamento, execução e avaliação) de forma integrada e interdisciplinar. Porém, devido às demandas da escola como um todo, de outros projetos pedagógicos sendo realizados de forma concomitante, do calendário escolar com feriados e dias letivos móveis, da conciliação de nossa própria agenda acadêmica de estudo e participação em eventos, e a pedido dos próprios professores, não conseguimos realizar esses encontros de forma semanal.

Sendo assim, esta seção, esclarece como foram esses encontros do grupo de formação. Encontros importantes para a consolidação de ações pedagógicas integradas e interdisciplinares dentro do PECM. Por se tratar de uma pesquisa pedagógica produzimos uma quantidade muito grande de dados,

porém, optamos por fazer um recorte de pontos que consideramos necessários a nossa discussão. Estabelecemos três categorias para análise, sendo elas: a) formação de professores; b) interdisciplinaridade por meio de uma metodologia de projetos; c) literatura infantil como recurso para a interdisciplinaridade.

O segundo, terceiro e quarto encontros serão descritos de forma detalhada seguidos de nossa análise. Cada um desses encontros terá como base das discussões uma das categorias estabelecidas. O quinto (apêndice I), sexto (apêndice J) e sétimo encontro, nós optamos por recortar as falas mais importantes que surgiram e acrescentamos ao longo do texto desta seção, durante as nossas ponderações. Isto se deve aos três últimos encontros terem como característica principal a avaliação do projeto em andamento nessa instituição escolar.

3.2.1 – Formação de Professores

Brasília, 27 de Fevereiro de 2019.

Grupo de Formação: 2º Encontro com os Professores

Turno Matutino

Hoje estiveram presentes dez professores, sendo, uma de educação física (EF), cinco da pré-escola (A3, A4, A5, A18 e A19), uma da classe especial, uma da creche e dois coordenadores. A reunião estava marcada para as 10h no auditório, mesmo local da reunião anterior. Porém iniciamos apenas às 10h30, pois a reunião coletiva da escola com a equipe da direção demorou a finalizar. O espaço estava organizado da mesma forma que o nosso primeiro encontro.

Dos 10 professores que estão participando do programa Educação com Movimento apenas seis compareceram, ou seja, quatro se ausentaram. Um deles (A1) me avisou que estaria em substituição de professor no turno contrário, prática comum e recorrente para ajudar no funcionamento da escola. Os outros três (A6, A12 e A13) não entraram em contato comigo e não me avisaram do motivo da ausência.

A reunião acabou sendo um pouco corrida devido ao atraso do seu início, mas consegui realizar com os professores o que tinha planejado. A primeira parte do encontro foi uma devolutiva da reunião anterior. Mostrei os resultados da avaliação diagnóstica realizada por eles. A apresentação foi tranquila, mas alguns professores questionaram o porquê que eles não conheciam o programa Educação com Movimento. “Porque não havia cursos

sobre esse projeto? (A18)” A professora EF, relatou que esse ano haveria dois cursos voltados para os pedagogos e oferecidos pela EAPE. Um curso seria específico para o Educação com Movimento e outro curso sobre jogos e brincadeiras para crianças.

Após a devolutiva, realizei uma dinâmica⁷ para que os professores entendessem melhor o que seria Educação pensando na criança em sua totalidade, levando em consideração todos os seus aspectos: cognitivo afetivo, motor e social. Nesse momento apenas os professores de atividades participaram juntamente com um dos coordenadores. A professora de educação física e o outro coordenador ficaram apenas observando.

Após a dinâmica conversamos um pouco sobre o que eles tinham entendido da atividade, e mais uma vez o grupo se manteve tímido. Uma professora (A18) se manifestou dizendo que achou interessante a proposta de entender essa totalidade do indivíduo, mas que a nossa tendência era realmente separar cada aspecto e trabalhar com as crianças de forma isolada. A professora A5 mencionou a dificuldade de transpor esse entendimento para a prática, pois na sua formação havia aprendido de forma fragmentada, que na faculdade, as disciplinas eram separadas. Já A19, se posicionou dizendo que cabia ao professor correr atrás e estudar, que independentemente do tempo de formação o professor precisava estar sempre se capacitando, buscando novos conhecimentos e tentando integrá-los a sua prática diariamente. A professora EF relatou que um dos papéis do PECM era justamente esse, desenvolver a criança em sua totalidade.

Em seguida iniciei a apresentação do Educação com Movimento através da utilização de um *power point* (apêndice F). Comecei falando sobre objetivo geral e objetivos específicos. Depois trouxe um pouco da história do surgimento desse Programa, seus fundamentos norteadores, a organização do trabalho pedagógico do professor e seus princípios de funcionamento. Terminei a apresentação falando sobre a avaliação do programa. Durante toda a minha apresentação, a professora EF teve momentos de fala para explicar aos professores a forma como ela trabalhava na escola, seus horários, o que ela vinha desenvolvendo, o que ela esperava dos professores nas aulas dela. A minha explicação do documento formal foi sendo exemplificada através da fala da professora EF em relação a sua prática.

Algumas dúvidas surgiram durante essa apresentação e, em grande

⁷ Dinâmica do “Corredor/Passarela” (integralidade do indivíduo): 1) Os professores se organizam em duas filas um de frente para o outro formando uma espécie de corredor/passarela; 2) Ao sinal de comando deverão andar um de cada vez por essa passarela do início até chegar ao final em linha reta seguindo a sequência: andando normalmente, andando de olhos fechados, correndo de olhos fechados; 3) Os professores que estiverem na fila deverão apenas observar o comportamento que os colegas irão apresentar.

parte, foram no sentido de como fazer isso funcionar. Como colocar em prática o trabalho integrado e interdisciplinar? Para tentar responder a esses questionamentos procurei dar alguns exemplos de como acontecia comigo antes do afastamento e outros exemplos que já pude observar nesse início da pesquisa. Expliquei ao grupo que para termos um bom resultado em relação ao trabalho integrado e interdisciplinar o programa deveria ser realmente coletivo, ou seja, com a participação de todos os envolvidos.

Ao final, realizei uma avaliação oral desse momento e pedi para que os professores expressassem em uma única palavra o que tinham achado desse encontro. As palavras que surgiram foram: “aprendizado, aprendo e tento fazer depois, reproduzir as atividades, muita informação ainda tinha muitas dúvidas foi esclarecedor, apropriação, interação, se colocar no lugar do aluno, reforço, muito bom, interessante o que é novo é complemento.” Ainda como proposta de atividade, haveria a sugestão que eles pensassem em um tema para o próximo encontro para ser desenvolvido no projeto, mas infelizmente não tivemos tempo.

Fotografia 8 – Grupo de Formação – segundo encontro, turno matutino.



Fonte: arquivo da pesquisadora (2019).

Turno Vespertino

Na reunião do grupo da tarde, professores com regência no matutino, conseguimos começar no horário proposto. Iniciamos às 15h e encerramos às 16h30. As professoras chegaram animadas. Nove professores de atividades estiveram presentes (A2, A7, A8, A9, A10, A11, A14, A15 e A17) e

mais a professora de Educação Física (EF). Tivemos apenas uma ausência, pois a professora (A16) estava em substituição em sala de aula.

A reunião do segundo encontro ocorreu no auditório da escola e o procedimento foi o mesmo da manhã. Iniciei com feedback do questionário que eles responderam e alguns professores ficaram impressionados com as respostas. Não entenderam porque eles não conheciam o programa, assim como o grupo da manhã. Novamente apareceu a questão do porque não havia um curso para eles. Alguns se posicionaram dizendo que apenas a professora EF, planejava as aulas, pois eles não tinham conhecimento do programa.

Após essa apresentação inicial fiz a “dinâmica do Corredor”. Todos os professores participaram com exceção da professora EF que permaneceu observando a realização da atividade. O entendimento do grupo vespertino foi muito parecido com o entendimento do grupo da manhã. As falas eram no sentido de que o nosso costume era realmente separar o trabalho cognitivo em sala e o trabalho corporal com a “Tia EF” durante a aula de educação física. Questionei com eles que a questão do desenvolvimento integral não era uma prerrogativa exclusiva do Educação com Movimento, mas que fazia parte da proposta do Currículo em Movimento como um todo, inclusive para Educação Infantil. Ou seja, que esse entendimento deveria ser melhor compreendido e estudado.

Em seguida mostrei o programa Educação com Movimento, expliquei e orientei a forma como ele deveria ocorrer na prática, sendo sempre auxiliada e complementada com as falas da professora EF. Os professores entenderam os conceitos, mas novamente ficaram em dúvida em como colocar essa proposta integrada e interdisciplinar em prática.

Expliquei que esse era exatamente um ponto da minha pesquisa, ou seja, tentar montar um projeto em que todos pudessem colaborar. Para isso, seria necessário um tema único para todos os envolvidos, pois a professora EF não teria condições de montar 20 planejamentos de aulas diferentes. Nesse momento, alguns professores (A15, A16 e A17) se mostraram contrários a essa ideia. Eles alegaram que já tinham um projeto de sala com o tema escolhido e que ficaria muito complicado trabalhar com mais de um tema ao mesmo tempo.

Diante dessas justificativas, uma professora (A10) sugeriu que pegássemos o tema da “Plenarinha”⁸ desse ano (2019), pois já era um

⁸ A Plenarinha é um projeto pedagógico que visa legitimar o protagonismo infantil nas unidades escolares Públicas e Instituições Educacionais Parceiras do DF que ofertam Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental e está em sua 7ª edição. O tema proposto para o ano de 2019 é “Brincando e encantando com histórias”, e tem por objetivo promover a aproximação, envolvimento e encantamento das crianças com o mundo das histórias de modo que elas possam conhecer, ouvir, sentir, contar,

projeto que todos deveriam participar e daria para cada um colocar o seu tema dentro dessa proposta. A professora mencionou que o tema da “Plenarinha” esse ano era sobre brincadeiras e histórias infantis. A professora EF também achou interessante e se posicionou dizendo que conseguiria planejar suas atividades a partir das histórias que os professores estivessem trabalhando, desde que os professores se comprometessem a passar quais seriam essas histórias.

Dessa forma, finalizei o encontro solicitando que eles pensassem nesse tema para o próximo encontro para que pudéssemos criar o projeto da escola de forma coletiva. Expliquei que a ideia não era sobrecarregar ninguém, ao contrário, era facilitar o trabalho para todos do grupo. Por último, fiz a avaliação oral do encontro pedindo que cada professor dissesse uma palavra sobre o encontro. As palavras que surgiram foram: “construtivo, aprendizagem, enriquecedor, conhecimento, instigante, desafio, reflexivo, divertido e construção coletiva.”

Fotografia 9 – Grupo de Formação – segundo encontro, turno vespertino.



Fonte: arquivo da pesquisadora (2019).

O primeiro ponto que iremos debater refere-se à formação do grupo de professores-colaboradores para atuar no PECM considerando uma atuação integrada e interdisciplinar. Esta questão já foi observada no questionário

imaginar e criar suas próprias histórias, por meio de brincadeiras e demais atividades, interações e vivências, considerando elementos e princípios da educação estética e suas formas de expressão. (SUBEB, 2019, p. 20)

diagnóstico e retomada em algumas falas que surgiram nesse segundo encontro do grupo de formação. Estas falas encontram-se sublinhadas no decorrer do relato acima.

Os professores de atividades, em sua maioria, deixaram claro que não tinham o conhecimento de que esse programa preconizava uma ação integrada e interdisciplinar. Os poucos que tinham conhecimento não estavam conseguindo entender como isso funcionaria em relação às ações pedagógicas de sala de aula. A professora de educação física relatou que na semana pedagógica havia explicado o funcionamento do PECM aos seus colegas, mas ressaltou a dificuldade para se planejar essas ações. A escola não dispunha de coordenações específicas para estudo e organização desse programa.

Observamos que se torna nítida a necessidade da experimentação do programa na íntegra. As alternativas pensadas como tentativa de transformar a realidade desse programa nessa escola perpassava pela formação dos professores envolvidos na atuação do PECM. Porém, quando falamos em formação não estamos querendo vincular esse processo a termos como, “capacitação”, “treinamento”, “reciclagem” e “aperfeiçoamento”. Concordando com Alvarado-Prada *et al.* (2010), entendemos que essas expressões atribuem um valor de incapacidade e insuficiência aos professores de construir seu próprio processo educativo. Os professores, diante desses termos, são considerados apenas consumidores de conhecimentos ou executores de tarefas.

Estas concepções têm implícita, de um lado, a desconsideração dos saberes dos educadores e, de outro, o entendimento de que o faltante são os conhecimentos “científicos” que devem ser adquiridos de seus possuidores para tirar os professores de sua incapacidade (ALVARADO-PRADA *ET AL.*, 2010, p.375).

O intuito da proposta de formação era primeiramente ouvir os professores e torná-los parte de todo aquele processo de busca pelo conhecimento. Precisávamos considerar as características de cada um, o que eles pensavam a respeito, qual entendimento eles tinham dessa situação, suas necessidades e expectativas pessoais e profissionais, o contexto de trabalho deles e a cultura institucional a qual estavam inseridos.

Os professores-colaboradores, apesar de não realizarem constantemente ações integradas e interdisciplinares no PECM, possuíam uma

experiência de execução desse programa no seu cotidiano escolar. Todos eles a partir da sua prática pedagógica diária traziam conhecimentos reais das ações pedagógicas que já aconteciam. Este saber precisava ser valorizado, precisava ser incorporado na construção de novos conhecimentos.

A formação que buscávamos nesse grupo se assemelha ao conceito trazido por Alvarado-Prada *et al.* (2010, p. 369), como sendo “um processo de aprendizagem que se realiza desenvolvendo-se individual e coletivamente dentro da cultura, incorporando-a, criando e recriando-a.” Mas para que todo esse processo ocorresse era extremamente necessário ter na escola um espaço/tempo de formação. Este espaço/tempo de formação seria a própria coordenação pedagógica já prevista na rotina de trabalho do professor.

Os professores-colaboradores não poderiam ser os únicos responsáveis neste processo. Atribuir toda a responsabilidade de sucesso e/ou insucesso ao grupo seria injusto diante da complexidade que nos era apresentada. Era preciso estar ciente e atribuir responsabilidade a todas as pessoas que deveriam estar envolvidas no processo.

A gestão escolar, representada pela equipe de direção, tem um papel fundamental para assegurar o espaço/tempo e recursos necessários que viabilizem a realização integrada e interdisciplinar do programa. Porém, ela também encontra suas dificuldades diante da rotina da escola. O único momento onde todos os professores do CEI 01 se reúnem é o espaço/tempo da coordenação pedagógica coletiva. Este momento acontece uma vez por semana, às quartas-feiras. Este seria o momento ideal para que os professores pudessem estudar e planejar as ações do PECM. Contudo, a coordenação pedagógica coletiva não é exclusiva para o PECM, e sim para toda demanda pedagógica e administrativa da escola que necessita de uma participação coletiva de todo o corpo docente. Nos outros dias de coordenação os professores de atividades se encontram em formação continuada pela EAPE, em coordenação individual e/ou em coordenação externa. No caso da professora de educação física, por ter carga horária 20h/20h devido ao quantitativo de turmas nessa escola, nos outros dias de coordenação encontra-se em regência de turma.

A problemática do horário de atuação da professora de educação física foi expressa várias vezes por ela, em diversos momentos durante a nossa pesquisa. Segue abaixo um exemplo dessas falas:

(...) a rotina escolar dificulta os encontros, mais uma vez a carga horária de 20h/20h do professor de educação física dificulta o diálogo (EF, 08/05/19, 5º Grupo de Formação)

Acrescentamos ainda o papel da coordenação da escola em mediar e apoiar as ações pedagógicas dos professores. O coordenador é uma figura de extrema importância, principalmente para acompanhar o andamento da realização do PECM, tanto nas aulas de educação física quanto nas aulas dos professores de atividades. Embora seu papel seja o de coordenar o grupo de professores e as ações pedagógicas realizadas na escola, muitas vezes ele precisa se ausentar deste momento de coordenação para suprir carências em sala de aula na ausência do professor regente. Este fato também é um fator limitante para o desenvolvimento de inúmeros projetos que poderiam acontecer. Existiram alguns relatos de que a figura de uma pessoa “de fora” se mostrava necessária para melhorar a organização pedagógica dos professores e principalmente motivar o diálogo entre eles.

Precisa alguém de fora para abrir os nossos olhos... fazer uma mesma atividade de forma prazerosa. Quando estou na aula da prof.^a EF, eu também participo de todas as atividades. Nunca tinha feito aquilo e tive a oportunidade de fazer. Estou aprendendo com a minha prática. Estou tentando fazer diferente na sala, deixar mais livre. A troca de informações com a EF, precisa de alguém de fora para dar um empurrão (A11, 08/05/19, 5º Grupo de Formação).

O próprio programa Educação com Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2019b), já incorporado às políticas públicas educacionais do Distrito Federal, possui a sua parcela de responsabilidade na viabilidade de execução desse programa. O PECM conseguiu reunir no documento concepções, princípios, procedimentos e instrumentos avaliativos de forma sistematizada. Porém, tal documento além de não especificar as ações pedagógicas integradas e interdisciplinares, atribui em vários momentos do seu texto, ao professor de educação física a única responsabilidade em promover essas ações. O que torna o documento um pouco confuso no que tange ao aspecto das ações pedagógicas integradas e interdisciplinares dos professores de atividades e educação física. A responsabilidade atribuída ao professor de educação física

está consignada no documento orientador do PECM, como é possível verificar em alguns trechos do caderno.

Estimular a interdisciplinaridade na intervenção pedagógica do professor de Educação Física, por meio do planejamento e atuação integrada ao trabalho do professor de Atividades, em consonância com a Proposta Pedagógica da unidade escolar e com o Currículo em Movimento da Educação Básica (DISTRITO FEDERAL, 2019b, p.10);

A atuação pedagógica do professor de Educação Física, integrada à prática pedagógica do professor de Atividades... (DISTRITO FEDERAL, 2019b, p.14);

Assim, os professores de Educação Física devem desenvolver metodologias nas quais estão envolvidos – o professor pedagogo, regente da turma, o coordenador pedagógico local, orientadores educacionais e demais integrantes do corpo docente – a fim de concretizar uma proposta curricular integrada. Do mesmo modo, o professor de Educação Física, ao se aproximar do ambiente de aprendizagem e desenvolvimento propiciado pelos professores pedagogos favorece a interdisciplinaridade, no que se refere ao planejamento, execução e avaliação de suas intervenções pedagógicas (DISTRITO FEDERAL, 2019b, p.16);

Este documento se propõe a dialogar e provocar os professores de Educação Física para que avancem ainda mais no planejamento de suas intervenções pedagógicas nos diversos espaços educativos da unidade escolar (DISTRITO FEDERAL, 2019b, p.21);

A sistematização do planejamento do professor de Educação Física, na medida que é integrado ao trabalho pedagógico do professor de Atividades, precisa compor a organização curricular da Proposta Pedagógica da unidade escolar (DISTRITO FEDERAL, 2019b, p.22).

Ao ler esses trechos do caderno do PECM a impressão que temos é que o professor de educação física precisa “correr atrás” dos professores de atividades para a integração e interdisciplinaridade acontecer. Parece-nos uma “via de mão única”, pois se refere à intervenção pedagógica do professor de educação física. Mas se é integrado e interdisciplinar, como fica a outra parte desse processo? Os professores de atividades serão apenas informados de que precisa ser assim? Falta ao documento esclarecer que tipo de integração e interdisciplinaridade é essa que ele está propondo. A responsabilidade das ações desse programa, inclusive no texto do documento, precisa ser compartilhada e melhor explicada. Vale retomar o primeiro princípio registrado

no documento orientador do PECM, destacado como o mais importante. Vejam:

O atendimento do professor de Educação Física na Educação Infantil e/ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental deverá primar, em todos os casos, pelo planejamento conjunto com o professor de Atividades e participação efetiva nos espaços de coordenação pedagógica. A intervenção pedagógica do professor de Educação Física deverá ser conjunta com o professor de Atividades, firmando uma atuação interdisciplinar. (DISTRITO FEDERAL, 2019b, p.23)

Ora, este princípio provoca o conjunto dos atores do programa – tanto professores de educação física como os de atividades – a terem uma responsabilidade compartilhada sob o mesmo. O êxito do PECM está condicionado a este trabalho integrado e interdisciplinar. Entretanto, chama atenção certa contradição no conteúdo do documento, quando que, na forma daquilo que mencionamos anteriormente, passa-se a centralizar as responsabilidades pedagógicas na figura exclusiva do professor de educação física.

Outro ponto importante que precisamos debater e que surge a partir da fala dos professores relaciona-se a própria formação inicial dos mesmos. Como desenvolver ações pedagógicas integradas e interdisciplinares se nós fomos formados de forma fragmentada, disciplinar, sem conexão entre uma disciplina e outra? Pereira (2004) nos mostra que o conhecimento adquirido na formação inicial é desprovido de conexão com a realidade concreta, pois aprendemos por meio de um ensino técnico e instrumental com saberes isolados.

A aprendizagem teórica foi desvinculada da prática nos cursos de formação docente. O professor não aprende a transpor didaticamente os conteúdos estudados em seu curso. O contato com a prática docente vai acontecer, geralmente, apenas no último ano de sua formação (MELLO, 2000).

A própria escola, no contexto de trabalho desses professores, segue uma cultura institucional de fragmentação dos “conteúdos”. Os professores relataram no grupo de formação, que é recorrente organizar as linguagens dividindo-as nos tempos pedagógicos. Ou seja, divide-se a linguagem matemática e a linguagem de leitura e escrita entre os professores de acordo com a regência no turno matutino e vespertino nas turmas de regime integral. Além disso, entende-se que o trabalho cognitivo deve ser realizado em sala de

aula com os professores de atividades e o trabalho corporal no PECM com a professora de educação física. A constatação desse resultado nos remete a pesquisa realizada por Sayão (1999) entre “professores de sala” e professores de educação física. Pesquisa esta já relatada no primeiro capítulo deste texto. Percebe-se que o significado atribuído ao papel da educação física na Educação Infantil ainda é igual, mesmo tendo se passado 20 anos entre uma pesquisa e outra. Por isso, desenvolver esse trabalho proposto pelo PECM requer um esforço maior em relação ao trabalho disciplinar habitual que já é desenvolvido.

Esse ponto nos leva a concordar com Mello (2000), quando esta sinaliza que a formação inicial dos professores precisa urgentemente acompanhar os mesmos princípios pedagógicos preconizados na educação básica pelas normas curriculares nacionais. O professor precisa experimentar em sua formação inicial princípios como a interdisciplinaridade, a transversalidade, a contextualização, a integração de áreas em projetos de ensino. Nós ainda acrescentaríamos que essa vivência da relação entre teoria e prática, desses princípios, deveria ocorrer também em momentos de formação continuada, pois é o que se espera hoje do ensino, de uma forma geral, a partir de recomendações nacionais.

Diante dessas situações, acima pontuadas, começamos a entender as dificuldades reais que o PECM enfrenta para que seja desenvolvido na íntegra, conforme descrito em seu documento. Todavia, não pretendemos assegurar motivos pelos quais se justifiquem a não realização do trabalho integrado e interdisciplinar. A possibilidade deste trabalho acontecer é real e viável, porém, demanda um esforço coletivo, não apenas dos professores-colaboradores, mas de todos os envolvidos.

Novamente temos a nossa fala em consonância com os apontamentos de Pereira (2004). A partir do momento que os professores não foram preparados para trabalhar com a interdisciplinaridade, não tiveram experiências concretas de ações pedagógicas nessa perspectiva, irão encontrar desafios que requerem esforços individuais e ao mesmo tempo colaboração coletiva. A aprendizagem ocorrerá através dos acertos/erros no processo de intervenção e aplicação do programa.

Durante o acompanhamento do grupo de professores-colaboradores no GF foi possível registrar inúmeras falas que contribuíram para o entendimento da importância do espaço de formação. Este momento de diálogo, de troca de experiências e do próprio aprendizado do professor. O diálogo é a ferramenta essencial para o desenvolvimento de ações pedagógicas integradas e interdisciplinares.

Seguem abaixo algumas falas dos professores-colaboradores que consideramos importantes, pois mostram a resignificação das ações pedagógicas relacionadas ao PECM a partir da participação no GF:

(...) o diálogo com a professora de educação física está sendo muito positivo e proveitoso abrindo oportunidades de aprendizado, por mim em relação às minhas ações em sala de aula (A2, 08/05/19, 5º Grupo de Formação); Mudou minha compreensão sobre a proposta/projeto que não via como interdisciplinar, apenas como uma aula a parte. O compromisso de estabelecer uma parceria, tanto no planejamento quanto na prática, trocando ideias e trazendo sugestões (A2, 03/07/19, 7º Grupo de Formação);

Mudou a maneira de ver as atividades de educação física. A importância de cada aula e os objetivos desejados em cada atividade de maneira mais detalhada. Tenho aprendido muito com a professora EF e usado várias ideias em diversos momentos das aulas. Além de mudar minha maneira de ver cada movimento das crianças (A4, 03/07/19, 7º Grupo de Formação);

Minha prática pedagógica incorporou o campo de experiência do corpo, gestos e movimentos não só isoladamente, mas interagindo com os outros campos de experiência do currículo da Educação Infantil. Ampliou-se o olhar sobre a criança em todos os seus aspectos (cognitivo, afetivo, social). A prática pedagógica diária se tornou mais interdisciplinar e não tão segregada como antes. Maior interação com os colegas e o profissional de educação física. Desenvolveu, melhor, recuperei a necessidade de pesquisa, estudo no planejamento das aulas (A10, 03/07/19, 7º Grupo de Formação);

O aprender de novos exercícios, movimentos, ter reflexões, conversas mais direcionadas com as organizadoras das atividades, na verdade o dialogar foi extremamente necessário (A19, 03/07/19, 7º Grupo de Formação);

Observei os professores mais atentos e curiosos sobre como seria o procedimento nas minhas aulas, obtive solicitações e troquei informações previamente com alguns professores. Alguns professores passaram a atuar mais proativamente nas aulas. Eu tive que pesquisar mais e estudar os temas abordados, passei a ouvir mais as crianças (os alunos) dando

ênfase a outros campos de experiência não somente a parte motora. Passei a interagir mais com os professores (EF, 03/07/19, 7º Grupo de Formação);

Mudou minha atitude em observar a parte motora, a coordenação fina das crianças em sala. Mudou a parte em planejar as atividades para serem desenvolvidas com as crianças, como avaliar os conceitos que envolvem a parte emocional, criativa e motora (A7, 03/07/19, 7º Grupo de Formação);

Passei a solicitar mais envolvimento com temas da aula e situações cotidianas. Me coloquei a disposição e positiva quanto às propostas de todas as atividades (A16, 03/07/19, 7º Grupo de Formação);

Mudou como percebo o movimento e a necessidade de integração das diversas áreas em uma mesma atividade. O corpo e o movimento não se dissociam do letramento, por exemplo. Mudou minha atenção aos aspectos citados na preparação das aulas (A14, 03/07/19, 7º Grupo de Formação).

Tais falas evidenciam a necessidade do espaço/tempo de formação conjunta, assim como a importância do diálogo neste processo.

3.2.2 – Interdisciplinaridade por meio de uma metodologia de projetos

Brasília, 13 de Março de 2019.

Grupo de Formação: 3º Encontro com os Professores

Turno Matutino

Cheguei à escola por volta das 9h15. A reunião com os professores estava marcada às 10 horas no auditório. Porém, ao chegar, percebi que o auditório estava sendo utilizado por outro grupo de pessoas. A supervisora da escola solicitou que eu utilizasse a própria sala de coordenação dos professores para o encontro. Quando cheguei à sala de coordenação o grupo estava em reunião fazendo um estudo sobre inclusão e o currículo da Educação Infantil.

Observando a reunião percebi o grupo de professores um pouco cansado devido ao volume de leitura. Comecei a pensar numa nova estratégia para iniciar o meu momento com eles.

A reunião começou atrasada, por volta das 10h20 e nosso teto era até às 11h30. Apesar do atraso e dos olhares cansados, a reunião fluiu bem e acabei mantendo o meu planejamento original. A sala de coordenação é um espaço pequeno, se comparado ao auditório. Possui duas mesas grandes posicionadas uma de frente para outra. Essas mesas ocupam quase que a

sala toda. As cadeiras ficam ao redor delas. É um local bem iluminado e também com boa ventilação. Possui muitas janelas de vidro e dois armários ao fundo da sala.

Iniciei nosso encontro apresentando alguns slides de *power point* (apêndice G) sobre “projetos e práticas interdisciplinares”. Estudamos o conceito de interdisciplinaridade e outros conceitos sobre propostas de iniciar um projeto através de um tema gerador.

Nesse momento tivemos três participações. A fala de um professor (A19) foi no sentido de procurarmos buscar colocar o foco do nosso planejamento no aluno, que o importante era considerar o aluno sempre. Outra professora (A18) se manifestou dizendo que a prática dessa escola era o de fragmentar os “conteúdos” da Educação Infantil, principalmente por ter turmas de atendimento integral. Explicou que um professor de um turno fica com o letramento e o outro fica com a linguagem matemática. A opinião dela era que essa divisão facilita muito o trabalho do professor. Uma terceira professora (A1) se manifestou dizendo que tinha muita experiência com trabalhos em projetos e que gostava muito disto. Disse que a realidade da Educação Infantil deveria ter foco apenas em projetos e que os projetos facilitavam muito a prática interdisciplinar. Terminei a apresentação mostrando a necessidade de termos um tema gerador para iniciarmos o planejamento do programa Educação com Movimento.

Após a apresentação solicitei que os professores propusessem os temas que poderiam ser abordados em nosso projeto. A professora EF sugeriu que trabalhássemos com o tema gerador da Plenarinha: “brincando e encantando com histórias”, sua colocação foi no sentido da necessidade de termos um tema único para que facilite o planejamento. Tal posicionamento se justifica devido ao fato que esta professora atende as 20 turmas da escola e ficaria muito complicado manter semanalmente 20 planejamentos diferentes. Uma professora (A5) se manifestou dizendo que ela e sua parceira haviam delimitado o tema sobre alimentação para desenvolver seus trabalhos de classe durante o ano. E o outro professor (A19) sugeriu que o tema higiene também estivesse presente.

Nesta reunião, 13 professores estiveram presentes, sendo: dois coordenadores, uma professora de Educação Física (EF), uma professora da classe especial e nove professores de atividades (A1, A3, A4, A5, A6, A12, A13, A18 e A19). No momento da escolha e decisão do tema gerador apenas uma professora (A1) não participou, pois a mesma precisou se ausentar para resolver um problema de ordem pessoal. Porém, o grupo como um todo aprovou a ideia do tema da “Plenarinha” alinhado a questões da alimentação e higiene. Concordaram que a duração do projeto fosse de três meses, ou seja, de abril a junho, sendo um cronograma de mais ou menos 10 aulas para professora EF em cada turno e cada turma.

Após essa coleta de sugestões realizei uma dinâmica chamada de “*brainstorming*”. Pedi para que cada professor escrevesse numa folha em

branco, ideias que viessem à cabeça sobre o tema gerador escolhido. Eles tinham o tempo de 1 minuto para escrever. Acabando esse tempo todos trocavam as folhas e mantinham o mesmo exercício. Fizemos diversas rodadas até a folha voltar para sua pessoa de origem.

Ao final dessa atividade perguntei se alguém gostaria de comentar alguma coisa e um coordenador se manifestou dizendo que havia gostado muito da experiência, pois a partir das ideias dos colegas outras ideias iam surgindo para ele. A outra professora concordou com a fala dele dizendo que foi bem proveitoso. Após esse momento fizemos a avaliação do encontro de forma coletiva, dividi os professores em dois grupos e cada grupo anotou numa folha pontos positivos e pontos que precisam melhorar em nossos encontros. Pontos positivos registrados: “tempestade de ideias criativas, muito boa, a dinâmica foi super legal, o encontro é sempre produtivo, aprendizagem, novos conhecimentos, participação, lanchinho”. Pontos negativos registrados: “tempo muito curto para coisas tão importantes”.

Fotografia 10 – Grupo de Formação – terceiro Encontro, turno matutino.



Fonte: arquivo da pesquisadora (2019).

Turno Vespertino

Ao chegar à escola no turno vespertino me encaminhei para a sala de coordenação dos professores. Local onde havia ocorrido a reunião pela manhã e onde ocorreria a reunião do grupo da tarde. Os professores ainda estavam em reunião com a equipe de coordenação e orientação educacional,

como no período da manhã. Eles estavam refletindo sobre a questão da inclusão e depois fizeram a leitura de uma parte do currículo em movimento da Educação Infantil.

A reunião desse turno começou no previsto, às 15h. Quando entrei na sala de coordenação, duas professoras (A14 e A17) vieram me dizer que hoje não poderiam participar, pois teriam consulta médica. Uma das coordenadoras veio me perguntar se as professoras da creche poderiam participar desse momento, pois pelo que ela ficou sabendo da reunião da manhã foi um momento muito importante e proveitoso. Acabei autorizando a participação das professoras, apesar desse ano a creche não ter atendimento do programa Educação com Movimento.

Dessa forma, participou da reunião um total de 13 professores: uma coordenadora, uma professora de educação física (EF), oito professores de atividades da pré-escola (A2, A7, A8, A9, A10, A11, A15 e A16) e três professores da creche. Iniciei a reunião fazendo uma rápida retrospectiva dos nossos dois primeiros encontros para que os professores da creche entendessem o que estava sendo realizado. Após o esclarecimento iniciei o mesmo procedimento que realizei pela manhã.

1. Slides sobre o conceito de interdisciplinaridade e propostas de iniciar o projeto através de um tema gerador;
2. Apresentei os temas geradores sugeridos pelo grupo matutino e solicitei novos temas do grupo da tarde;
3. Atividades de “brainstorming” em relação aos temas geradores sugeridos;
4. Avaliação do encontro

No primeiro momento da explicação dos slides o grupo permaneceu bem atento e não tiveram manifestações. Ao apresentar as sugestões dos professores do turno matutino todos concordaram e uma professora (A9) ainda acrescentou que poderia ser estudado também com os alunos, aspectos sobre valores. Ela achava muito importante ensinar aos alunos atitudes corretas de convívio no ambiente escolar.

As falas apresentadas foram de tentar realizar um trabalho coletivo e que ao mesmo tempo, desse conta de atingir os objetivos da “Plenarinha”. Todos os professores precisam apresentar trabalhos desenvolvidos com as crianças sobre o tema da “Plenarinha”. A preocupação do grupo era de não haver sobrecarga em relação às suas obrigações já existentes na escola.

Alguns professores (A2, A10 e A11) ficaram preocupados e perguntaram se precisariam fazer tudo igual. Nesse momento me posicionei dizendo que o planejamento do tema seria coletivo, que todos deveriam

planejar suas atividades de acordo com o mesmo tema, mas que cada professor escolheria a sua atividade. A unidade do grupo estaria presente no tema norteador e na temática específica de cada semana, porém cada professor teria liberdade e autonomia de desenvolver o seu trabalho e deixá-lo com a sua cara.

Após esse momento, a atividade de “*Brainstorming*” transcorreu da melhor maneira possível. Porém, uma das professoras (A10) relatou ao final que não havia entendido muito bem a atividade e que ela escreveu na folha apenas palavras que tinham similaridade com os temas escolhidos. Eu disse que não havia problema e que a ideia era realmente escrever o que viesse à cabeça e que tivesse relacionado aos temas.

O momento de avaliação final foi tranquilo, os grupos avaliaram rapidamente. Talvez pela proximidade do horário de ir embora... Escreveram no papel apenas pontos positivos do nosso encontro. Sendo eles: “Encontro com diversidade de ideias e planos para melhoria da escola, foi ótimo, muito envolvente, hoje foi estimulante, momento criativo, troca de experiência, clareou ideias para o projeto de sala, criatividade e construção coletiva de forma dinâmica”.

Fotografia 11 – Grupo de Formação – terceiro encontro, turno vespertino.



Fonte: arquivo da pesquisadora (2019).

Enquanto no segundo encontro com os professores-colaboradores nos concentramos em estudar e entender o PECM, nesse terceiro encontro, nos debruçamos ao estudo e entendimento sobre a interdisciplinaridade. Procurávamos tornar esses momentos com o grupo de formação não apenas um estudo teórico, voltado para o entendimento de conceitos, mas também que tivesse uma conotação em torno das oportunidades de experiências práticas a partir deles. Essa preocupação existia, principalmente, pelo fato da nossa pesquisa necessitar de uma intervenção de um projeto que não seríamos nós a executá-lo. O grupo de professores que estávamos oportunizando esse momento de formação é que iria protagonizar as ações pedagógicas do PECM. Ou seja, as ações deles durante a aplicação do projeto, dependiam não apenas deles mesmos e seus saberes já consolidados, mas também da nossa mediação diante dos novos conhecimentos que estavam sendo internalizados por eles.

A preocupação de tornar o grupo de formação um momento de experimentação de ações pedagógicas integradas e interdisciplinares de forma teórica e prática, surge de pressupostos da própria formação interdisciplinar. Ivani Fazenda (2011) nos alerta para a necessidade da formação na educação acontecer de forma concomitante e complementar. O professor deve ter uma formação “à”, “pela” e “para” a interdisciplinaridade. Ou seja, o professor necessita ter um entendimento teórico-prático sobre princípios, estratégias e procedimentos e práticas na intervenção educativa.

A cada encontro que realizávamos percebíamos que a distância entre o entendimento de alguns professores sobre os conceitos ainda estava grande em relação a sua atuação docente. Novamente surgiu nesse terceiro encontro, uma fala que fazia referência a fragmentação do trabalho pedagógico como prática constante nessa escola. O fato de dividir “os conteúdos” facilitava o dia a dia do professor. Anteriormente havíamos abordado essa questão do ponto de vista da formação do professor, porém agora, chamaremos a atenção para os princípios de funcionamento do PECM.

Uma das características de trabalhos interdisciplinares é justamente a superação dos limites, das barreiras impostas entre uma disciplina e outra (JAPIASSU, 1976; THIESEN, 2008). Se formos pensar no trabalho desenvolvido na Educação Infantil, poderíamos afirmar que ele por si só

deveria acontecer de forma interdisciplinar, pois nessa etapa da Educação Básica não existe a disciplinarização, ou seja, o ensino dividido em disciplinas. Porém, quando o PECM chega à escola ele carrega consigo todo um sistema de organização disciplinar e acaba por provocar – mesmo que não deliberadamente – a fragmentação de espaços/tempos de aulas. Isso pode ser percebido no segundo princípio de funcionamento do PECM:

O desenvolvimento do Programa, quanto ao quantitativo e duração das aulas, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental será organizado assim: duas intervenções semanais de 50 minutos cada, evitando-se aulas duplas ou em dias consecutivos (DISTRITO FEDERAL, 2019b, p.23).

Esse é um paradoxo importante que precisava ser esclarecido do ponto de vista interdisciplinar. Quando o programa aponta em si essa formatação, automaticamente, em nosso pensamento formado numa perspectiva fragmentada, passamos a acreditar que cada professor irá realizar seu trabalho em seu momento, em seu espaço, do seu jeito e de forma separada. Porém, Thiesen (2008, p. 5) nos revela e nos ajuda a entender que as abordagens teóricas sobre as práticas interdisciplinares “não põem em xeque a dimensão disciplinar do conhecimento em suas etapas de investigação, produção e socialização”. Nesse sentido, devemos ter um olhar para as disciplinas a partir de um diálogo, de uma troca, de uma integração conceitual e metodológica. Ou seja, por mais que as configurações do PECM se apresentem dessa forma, o que precisa mudar no cotidiano escolar seria o nosso entendimento, a nossa forma de pensar, executar e avaliar esse programa. Confirmando então, a importância da formação dos professores acontecer também de forma interdisciplinar.

A fala de Thiesen (2008) se confirma e se consolida através da fala de Japiassu (1976) quando afirma que a atividade interdisciplinar vai promover uma ligação entre as fronteiras das disciplinas, vai funcionar como uma ponte. Ao mesmo tempo, assegura o seu caráter próprio, seus modos particulares e seus resultados específicos. Dessa forma, transpondo essa fala para a realidade do nosso projeto, podemos concluir que a professora de educação física não vai deixar de dar aula de educação física para assumir o papel da professora de atividades e vice versa, mas, tanto uma quanto a outra vão integrar às suas atividades, um diálogo constante, uma troca de conhecimentos

que permitirá a interdisciplinaridade acontecer. Isto não depende do espaço/tempo de aula. Fazenda (1994) afirma que a interdisciplinaridade acontece sem a perda da identidade das disciplinas.

Em relação à interdisciplinaridade evidenciamos narrativas contraditórias durante o grupo de formação. Professores-colaboradores que estavam conseguindo se aproximar desse conceito e outros que ainda enfrentavam dificuldades.

Tenho conseguido trabalhar. O tema da semana facilitou na organização das atividades. A atividade com balão, turma 1º período B, foi interessante trabalhar. Pude utilizar o mesmo material, o mesmo tema, mas com enfoque diferente. Um trabalho completou o outro (A6, 08/05/19, 5º Grupo de Formação);

(...) com relação à organização pedagógica interdisciplinar, ocorreram poucas... através de mensagens, mas não em conjunto, eu aproveitando a aula dela e ela a minha... Falta oportunidade (tempo) para planejar e fazer essa organização (...) Sinto que ainda falta a interdisciplinaridade. (...) Ainda tive dificuldade da interdisciplinaridade. Ainda tenho um entrave, não estou me sentindo a vontade (A10, 08/05/19, 5º Grupo de Formação); O trabalho integrado e interdisciplinar é muito positivo, produtivo e criativo, mas a sua execução ainda é pra mim um desafio. Sugiro inclusive essa interdisciplinaridade em outros projetos: música, literatura... Preciso explorar mais durante outros momentos fora da aula de educação física os temas abordados (A10, 03/07/19, 7º Grupo de Formação);

(...) a partir desse projeto estou conseguindo fazer com todos os professores independente de ter aquela reciprocidade. Então veio trazer luz em relação a como trabalhar a interdisciplinaridade do PECM que no meu entendimento vai ter que ser através de um projeto mesmo. Uma metodologia de projetos como a gente está fazendo. Estou tentando visualizar uma outra forma, porque a Renata vai embora, como que a gente vai fazer essa interdisciplinaridade se não tiver um projeto? Como que isso vai acontecer a partir do momento que acabar esses três meses? se vai dispersar de novo, se eu vou conseguir juntar os professores todos para gente seguir um planejamento mesmo interdisciplinar como ele deve ser feito, de acordo com o vídeo, de um espaço de sentar e planejar junto mesmo (EF, 29/05/19, 6º Grupo de Formação);

(...) comparo as ações do projeto ao cubo mágico porque tenho feito bastante esse movimento de tentar ajustar, eu vejo o conteúdo selecionado para aula com a EF e aí eu olho, mas como é que eu vou fazer isso se eu estou trabalhando aquilo outro? E eu tenho que pensar numa forma de conectar as ideias, de integrar, de tornar isso interdisciplinar sem que isso seja uma coisa mecânica, que seja harmônica, mas que faça sentido para as crianças e pra mim e aí eu vou ajustando,

mexendo, conectando, virando, e eu acho uma forma que eu acho que fica bacana (A2, 29/05/19, 6º Grupo de Formação);

A execução do projeto foi de acordo com o planejamento coletivo nos primeiros encontros. Tenho tido uma percepção positiva em relação ao trabalho integrado e interdisciplinar, pois acredito que dessa forma o trabalho foi realizado de forma mais adequada à fixação dos conteúdos às crianças. Acredito que o maior desafio foi incluir as atividades do projeto no planejamento diário de atividades, isto devido a grande demanda da escola (A5, 03/07/19, 7º Grupo de Formação);

Pude aprender e trocar informações que melhoraram bastante as minhas ações pedagógicas. Encarei os desafios como sendo positivo, pois, consegui compreender e aplicar as atividades de maneira mais integrada, lúdica, tornando a aula mais significativa para os alunos (A11, 03/07/19, 7º Grupo de Formação).

Outro ponto importante e necessário para discutirmos, diz respeito ao tema único sugerido ao grupo de formação. Este tema seria o ponto de partida para o desenvolvimento das ações pedagógicas integradas e interdisciplinares dos professores no PECM. Uma fala interessante que surgiu nesse encontro relaciona-se a prática de projetos na Educação Infantil. Uma das professoras relatou que gostava muito dessa prática e que acreditava ser facilitadora da prática interdisciplinar. O trabalho com projetos, segundo a professora, deveria ser a realidade da Educação Infantil.

Apesar da existência do PECM na escola, diante da fala da professora que foi acolhida pelo grupo, tornou-se necessário a criação de um novo projeto para as ações pedagógicas serem executadas pensando a integração e a interdisciplinaridade. A orientação do caderno do PECM deixa claro que aquele material não é um “manual”, mas que a própria instituição escolar a partir daquele referencial deve organizar as suas ações do trabalho pedagógico. Dessa forma, outro objetivo do grupo de formação era justamente planejar, executar e avaliar as ações pedagógicas do grupo de professores. Fizemos, então, essas ações através da construção coletiva de um projeto da escola para o programa Educação com Movimento.

Quando pensamos em projeto estamos automaticamente projetando, não apenas ideias, pensamentos, mas ações a serem executadas para tentar resolvermos um determinado problema. “A ideia de projeto envolve a

ANTECIPAÇÃO de algo desejável que ainda não foi realizado, traz a ideia de pensar uma realidade que ainda não aconteceu.” (PRADO, 2003, p.5)

Nossa opção por montar um projeto específico para as ações pedagógicas integradas e interdisciplinares se deu, além de uma forma metodológica, também como uma possibilidade de repensar as ações do próprio PECM. A metodologia por projetos nos traz vários aspectos importantes para os objetivos que queríamos alcançar. Esses aspectos são: viabiliza a integração de diferentes áreas de conhecimento; requer disponibilidade para o que é novo; pressupõe flexibilidade para alterações necessárias à medida que as ações do projeto evidenciam novos problemas e dúvidas; implicam atitudes reflexivas e investigativas; potencializa a interdisciplinaridade. (PRADO, 2003) Porém, não fizemos uso dessa metodologia em sua íntegra, o que iremos explicar mais a frente do texto.

Em relação à interdisciplinaridade e o entendimento equivocado que às vezes se tem de achar que é preciso negar as atividades disciplinares, Almeida (2002) reforça o trabalho com projetos quando diz,

(...) que o projeto rompe com as fronteiras disciplinares, tornando-as permeáveis na ação de articular diferentes áreas de conhecimento, mobilizadas na investigação de problemáticas e situações da realidade. Isso não significa abandonar as disciplinas, mas integrá-las no desenvolvimento das investigações, aprofundando-as verticalmente em sua própria identidade, ao mesmo tempo, que estabelecem articulações horizontais numa relação de reciprocidade entre elas, a qual tem como pano de fundo a unicidade do conhecimento em construção. (ALMEIDA, 2002, p.58).

Essa unicidade do conhecimento foi articulada em nosso projeto a partir do estabelecimento de temas em comum para serem desenvolvidos por todos os professores. A escolha do tema foi um momento difícil, pois alguns professores já haviam escolhido seus temas para os projetos de sala de aula, e ainda tínhamos o tema do projeto geral da escola, e outros projetos por demanda da própria SEEDF. Estes projetos nem sempre estavam ligados por um fio condutor, o que acabava aumentando a demanda de trabalho dos professores.

Sendo assim, optamos pela construção de um novo projeto, mas levando em consideração às necessidades que cada professor tinha de estabelecer em sua rotina diária diversas estratégias para proporcionar às suas

crianças, conhecimentos diversos. Ou seja, o nosso projeto não era engessado única e exclusivamente nele. Os professores-colaboradores tinham autonomia para gerir o tempo dedicado às ações pedagógicas dentro do projeto. “O trabalho com projetos leva a repensar o uso do tempo e do espaço na escola.” (GIROTTI, 2003, p. 103)

Algumas falas dos professores evidenciam como a implementação do projeto foi importante para o dia a dia das ações pedagógicas da escola e para o sentimento de pertencimento do professor de atividades dentro do PECM.

Com o projeto surgiram novas estratégias pedagógicas, com as trocas de experiências. A organização pedagógica entre todos os professores foi facilitada, aumentando as chances de assimilação e aprendizagem significativa por parte dos alunos. O diálogo com o professor de educação física ficou melhor, aumentando a possibilidade de execução de ações pedagógicas idealizada pelas duas partes (A18, 08/05/19, 5º Grupo de Formação);

Quando não tinha o projeto a aula era da EF, agora a ideia é de que o espaço era coletivo. Me sinto parte desse momento. Um parâmetro importante, indicador, é a alegria da criança (...) (A2, 08/05/19, 5º Grupo de Formação); Melhorou o entendimento porque tivemos oportunidade de refletir sobre as possíveis formas de se trabalhar de maneira interdisciplinar, tornando o planejamento mais flexível e aproveitando melhor as “oportunidades/ganchos” (A2, 03/07/19, 7º Grupo de Formação);

A construção do projeto de forma coletiva contribui e facilita para sua execução uma vez que todos sentem-se colaboradores para que o mesmo ocorra (A17, 03/07/19, 7º Grupo de Formação);

A duração do novo projeto criado, seu início, meio e fim, foi estabelecida de acordo com o tempo disponível para realização da nossa pesquisa. Porém, durante o grupo de formação evidenciamos a necessidade do grupo de professores estarem periodicamente vinculando projetos ao PECM. Prado (2003, p.11) salienta a importância de estabelecer a duração de projetos no ambiente escolar, pois a incerteza da culminância de um projeto pode vir a gerar preocupação e instabilidade em relação ao compromisso por parte do professor. “Nesse sentido, uma possibilidade seria pensar no desenvolvimento de um projeto que tenha começo-meio-fim, tratando esse fim como um momento provisório, ou seja, que a partir de um fim possam surgir novos começos.”

Outro fator relevante de discussão em relação a nossa pesquisa refere-se à participação das crianças na criação desse novo projeto. Uma das falas dos professores, nesse terceiro encontro, foi contundente em dizer que o nosso planejamento precisava ser realizado com o “foco no aluno”. Todas as ações (planejamento, execução e avaliação) que tivemos na construção do projeto tinham como objetivo final a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, porém, elas não tiveram um papel de protagonizar essas ações. Este fato precisa ser mencionado porque ele vai de encontro à metodologia por projetos. Giroto (2003) evidencia que o que caracteriza o trabalho com essa metodologia é o envolvimento efetivo de todos nas etapas do projeto, sendo elas: definição dos objetivos; participação nas atividades vivenciadas e processo de avaliação.

O fato mencionado anteriormente não quer dizer que, durante a execução do projeto, as crianças não tiveram uma participação ativa no mesmo. Ao contrário, os professores se mostraram disponíveis às crianças e às suas falas. Os professores, em seus momentos com as crianças, levaram em consideração a história de vida, o modo de ser e viver de cada uma, suas experiências culturais, gerando um diálogo constante entre eles. A participação e contribuição das crianças foram exclusivamente na etapa de execução do projeto, sendo elas as responsáveis por executar as atividades de forma integral. As crianças participavam das atividades e se apropriavam ao mesmo tempo de novos conhecimentos e se reconheciam como sujeitos daquelas ações.

A opção por essa postura diante desse projeto – de não centralidade nos estudantes - se deu em grande medida pelas circunstâncias do tempo disponível de preparação e implementação do projeto. Também por acreditarmos que o nosso foco da pesquisa deveria estar primeiramente no professor, sujeito que mediará uma situação que para muitos deles seria novidade. Porém, com o grupo já amadurecido, nada impede que possamos realizar essa metodologia por projetos, já com novas ressignificações, com a participação efetiva de todos, envolvendo, professores, coordenadores, direção, servidores, corpo discente e comunidade em geral. Esse seria o ideal que estávamos buscando.

3.2.3 – Literatura infantil como recurso para interdisciplinaridade

Brasília, 03 de Abril de 2019.

Grupo de Formação: 4º Encontro com os Professores

Turno Matutino

Cheguei à escola às 9h30 para preparar o ambiente do auditório para o 4º encontro com os professores. Nesse encontro finalizamos a construção do projeto que gerou as ações pedagógicas integradas e interdisciplinares entre os professores de atividades e a professora de educação física no programa Educação com Movimento. O nome estabelecido para o projeto foi **“Por um mundo mais inclusivo e saudável: aprendendo valores, alimentando e cuidando do nosso corpo através de brincadeiras e histórias”** (apêndice H).

A sistematização do projeto por escrito (introdução/apresentação, justificativa, objetivo geral, objetivos específicos, estratégias e atividades, cronograma, recursos, culminância e avaliação) foi realizada por mim a partir das falas dos professores nos encontros anteriores. Enviei previamente por e-mail para o grupo realizar suas considerações e no encontro de hoje trazer para discutirmos e finalizarmos a versão final do mesmo.

Após esse primeiro momento de finalização do texto do projeto, selecionamos quais os livros abordaremos em cada semana. O grupo foi dividido em três e cada grupo escolheu quatro livros sobre os temas pré-definidos: alimentação, higiene e valores. Após essa escolha iríamos fazer a leitura do primeiro livro para a primeira semana do projeto e definiríamos as ações de cada um.

Porém, a reunião coletiva da escola se estendeu muito hoje, o que acabou atrasando o meu encontro com o grupo de professores. O grupo de formação começou às 10h45, sendo que seu início estava marcado para às 10h. Ou seja, tivemos apenas 45 minutos para desenvolver o que desenvolveríamos em 1h30. O grupo de professores ficou bem reduzido. Apenas cinco professores participaram, sendo três professores de atividades (A4, A6 e A13), uma professora de educação física (EF) e uma professora da classe especial. Uma das professoras (A1) estava em substituição em sala de aula, dois professores (A18 e A19) estavam resolvendo assuntos pessoais e já tinham me comunicado, uma professora (A5) estava em consulta médica e duas professoras (A3 e A12) estavam na escola, porém não vieram participar da reunião e também não se justificaram em relação a isso.

Dos cinco professores presentes, apenas uma professora (EF) conseguiu ler de forma antecipada a sistematização do projeto. Porém, nos

falou que fez uma leitura muito rápida, e não teve tempo de tecer considerações. Dessa forma, fizemos a leitura coletiva do documento e todos os cinco presentes concordaram com o que estava escrito, não havendo debates e/ou proposições. Dessa forma, conseguimos revisar as ações gerais e os papéis de cada integrante desse projeto.

Em seguida, fizemos a seleção e a escolha dos livros e a ordem que eles seriam trabalhados no projeto. Nesse momento, os cinco professores participaram fazendo uma leitura rápida do material e ponderando a importância de um ou outro ser o primeiro a ser trabalhado e a sequência dos outros. Os professores ponderaram sobre a natureza e o conteúdo de cada um dos livros e isso foi levado em consideração para a organização das atividades com as crianças. Foi um momento muito rápido devido ao horário. Não conseguimos fazer a leitura do primeiro livro de forma coletiva. Mas disponibilizei por e-mail a forma digitalizada de todos os livros para que os professores realizassem a leitura em casa e pudessem compartilhar suas ideias sobre o planejamento das atividades. Principalmente porque as ações pedagógicas começariam na semana seguinte a essa reunião.

Abaixo segue a sequência escolhida para os livros que seriam utilizados em cada semana:

Figura 5 – Livros utilizados no projeto



Fonte: elaborada pela pesquisadora (2019).

Fotografia 12 – Grupo de Formação – turno matutino.

Fonte: arquivo da pesquisadora (2019).

Turno Vespertino

No turno da tarde o procedimento seria o mesmo planejado para o grupo da manhã, porém, a reunião pedagógica da escola também demorou a terminar nesse turno. Quando os professores chegaram ao auditório relataram que tinha sido uma reunião tensa. Vivíamos um dia atípico na escola... Sabendo deste fato, antes de iniciar a reunião propriamente dita, realizei com o grupo, de forma rápida, uma brincadeira de memória com palavras. Meu objetivo era que os professores pudessem relaxar e pudessem criar naquele momento conexões novas em suas mentes, amenizando assim o pensamento em relação à reunião que haviam acabado de ter.

Dos dez professores de atividades, oito professores (A2, A7, A8, A 10, A11, A14, A16 e A17) estiveram presentes e mais a professora de educação física (EF). Apenas uma professora (A17) disse que havia lido o projeto no e-mail e que tinha achado muito bom. Segundo ela havia muitas coisas parecidas com o seu projeto de sala e que iria ajudar bastante. Os outros professores não tiveram tempo de ler o projeto. Então iniciamos a leitura coletiva do mesmo.

Uma das professoras (A10) sugeriu que nos objetivos específicos do

projeto deveria conter algo sobre o corpo e o movimento, uma vez que o PECM também estaria envolvido. E sugeriu também, que a culminância deveria ser na “ExpoCei⁹” da escola, além da participação dos trabalhos na “Plenarinha”. As outras professoras apenas acataram as sugestões e o que estava sendo apresentado. Ninguém mais se manifestou.

Como o grupo da manhã já havia escolhido os livros e sua sequência, a professora EF resolveu manter a mesma sequência para o grupo da tarde. Dessa forma, facilitaria muito o seu trabalho, uma vez que ela daria aula para todas as turmas. Porém, quando os professores começaram a manipular os livros surgiu uma dúvida de quem ficaria com eles. Como seria a utilização dos livros nas turmas? Então, a professora (A10) sugeriu que os livros fossem lidos na aula do PECM, pois dessa forma todas as turmas iriam ter acesso ao material, sem correr o risco de alguém esquecer, etc... A professora EF gostou da ideia e as outras professoras também.

Dessa forma, finalizei a reunião, principalmente devido ao horário. Disse que o projeto iria começar na próxima semana e que todos deveriam estar atentos ao calendário/cronograma do projeto. Nosso próximo encontro seria após o primeiro mês de execução, mesmo assim, estaria a disposição para qualquer dúvida. Enviaria o projeto com a versão final e os livros digitalizados por e-mail.

Fotografia 13 – Grupo de Formação – turno vespertino.



Fonte: arquivo da pesquisadora (2019).

⁹ Exposição no interior da escola dos trabalhos realizados durante o ano com as crianças. Normalmente a ExpoCei acontece no final do ano, no mês de novembro.

O ponto principal desse quarto encontro do grupo de formação foi a decisão dos livros de histórias infantis que fariam parte da execução do nosso projeto. Tendo os livros à disposição dos professores, eles tiveram que selecionar as leituras de acordo com as temáticas escolhidas anteriormente (alimentação, higiene e valores). Em sua maioria, os livros pertenciam ao acervo da própria escola, embora alguns fossem de nosso acervo pessoal. A opção por desenvolver este projeto por meio da literatura infantil será a nossa discussão nessa parte do trabalho.

A escolha por esse recurso se deu por intermédio dos professores-colaboradores a partir do projeto Plenarinha, mencionado anteriormente. O projeto da Plenarinha, independentemente de nossa pesquisa, já seria realizado pela instituição por fazer parte da dinâmica da Educação Infantil da SEEDF. Além disso, víamos nesse recurso literário a possibilidade das ações pedagógicas integradas e interdisciplinares acontecerem de forma mais sensível à perspectiva das crianças.

A utilização da literatura infantil faz parte da rotina escolar da primeira etapa da educação básica. Os professores de atividades da nossa pesquisa usavam esse recurso constantemente. São inúmeros os benefícios que o recurso literário pode desempenhar no dia a dia de uma escola de Educação Infantil. Entre eles podemos destacar o estímulo à criatividade, a imaginação, o desenvolvimento da linguagem oral, escrita e visual, o despertar do senso crítico, as brincadeiras de faz-de-conta, a promoção da construção de valores e conceitos, a contribuição na formação da personalidade da criança e o estímulo ao envolvimento social e afetivo. Tudo isso são aspectos que favorecem o aprendizado e incentivam o prazer pela leitura. (DE SOUZA; DALLA BERNARDINO, 2011).

Destaco abaixo algumas falas dos professores-colaboradores que valorizaram a utilização do livro de história infantil como recurso pedagógico.

(...) o projeto sempre surge a partir de um livro, pra quem olha assim pode ser um simples livro, um conto, mas a partir dali vem surgindo o projeto. As aulas tornam-se super interessantes. A gente se envolve, as crianças se envolvem. Tem tido um bom resultado (A6, 29/05/19, 6º Grupo de Formação);

Acredito que por se tratar de Educação Infantil a linguagem literária é a que mais atinge com grande sucesso para se

conseguir os objetivos e se fazer a interdisciplinaridade entre diversos temas (A10, 03/07/19, 7º Grupo de Formação);

A utilização do livro infantil é interessante porque trata e introduz cada tema com ludicidade, “ilustrando” o tema (A17, 03/07/19, 7º Grupo de Formação).

A forma de usar a literatura infantil em sala de aula depende, normalmente, dos objetivos traçados pelo professor. Em relação a esse aspecto é possível fazer alguns apontamentos interessantes. “A contação de histórias é uma estratégia pedagógica que pode favorecer de maneira significativa a prática docente na Educação Infantil e ensino fundamental” (DE SOUZA; DALLA BERNARDINO, 2011, p. 237).

Acreditamos que o livro infantil dentro do espaço escolar necessita ser desenvolvido a partir de uma finalidade educativa. Porém, encontramos muitas maneiras de dar trato pedagógico a este recurso. São várias as possibilidades com os quais os professores lançam mão de estratégias pedagógicas convenientes à Educação Infantil.

No dia a dia da escola, de uma forma geral, existem professores que enxergam a utilização do livro literário como uma possibilidade de reforço ao conteúdo que está sendo estudado, ou seja, aproveitando do conteúdo do livro para desenvolver atividades “acadêmicas”. Nesse caso, a literatura se transforma em livro didático. Este assume características como a “não-ficção, onde se disserta, se dá uma explicação objetiva, seca, dura...” (ABRAMOVICH, 1989, p. 98). Os livros didáticos não exigem nenhuma emoção ou envolvimento pessoal por parte do leitor.

Sendo assim, autores como De Souza e Dalla Bernardino (2011, p. 236) ponderam que essa forma de utilização da literatura infantil muitas vezes não trás uma experiência positiva para as crianças. Afirmam que os estímulos em relação à literatura na escola não estão sendo aplicados de forma adequada. O professor precisa se preocupar em não transformar o recurso do livro em “uma tarefa rotineira escolar que transforma a leitura e a literatura em simples instrumentos para as provas, afastando o aluno do prazer de ler”.

Abramovich (1989), por exemplo, menciona que através do livro infantil é possível conhecer conteúdos de história, geografia, filosofia, sociologia, sem que o professor mencione essas disciplinas e sem a criança perceber que está tendo uma aula. Acontecendo, assim, a interdisciplinaridade através da

utilização do livro literário como uma possibilidade didática. Mas ao reconhecer uma funcionalidade interdisciplinar, a autora também pondera a utilização do livro infantil como noção de dever, tarefa a ser cumprida. A autora defende que as crianças deveriam ter acesso a literatura infantil de forma espontânea, de prazer, de descoberta, de encantamento.

A finalidade principal do livro de história dentro da nossa pesquisa foi de utilizá-lo como estratégia pedagógica, um recurso didático, para se alcançar as ações pedagógicas integradas e interdisciplinares dentro de um projeto específico que era o PECM. Mas uma preocupação que tínhamos era contar as histórias de forma a vivê-las com as crianças, justamente para não “quebrar” esse encantamento próprio do fantasioso mundo infantil.

Os livros infantis foram escolhidos de acordo com os temas: alimentação, higiene e valores. Eles nortearam as ações pedagógicas do projeto. Alguns deles tinham em suas características, narrativas com histórias mais informativas e outros com narrativas originais e divertidas. Alguns apresentavam em suas histórias diferentes situações cotidianas a respeito das temáticas abordadas, enquanto outros traziam histórias fictícias, com aspectos do imaginário infantil.

Os professores-colaboradores a partir dos objetivos específicos do projeto conseguiram desenvolver as mesmas histórias com outras finalidades educativas. Como por exemplo, ressignificando a função das diferentes linguagens; despertando o interesse pela leitura, pela curiosidade, ajudando no reconhecimento de si e do outro e apresentando o “mundo” das letras e dos números.

É imprescindível salientar que os professores de atividades, colaboradores da pesquisa, não restringiram a utilização dos livros de histórias infantis apenas aos que já haviam sido escolhidos e aos momentos de aula com a professora de educação física. Eles fizeram uso de outros títulos da literatura infantil durante todo o tempo de duração de execução desse projeto. Utilizaram outros livros literários para complementar as próprias ações do PECM e também para responder a outras demandas da realidade pedagógica da escola.

Durante a execução do projeto, tanto os professores de atividades quanto a professora de educação física, propuseram atividades, jogos e

brincadeiras que desenvolvessem o tema central das histórias, buscando uma transposição das ideias discutidas para a realidade das crianças. Este fato tornou-se possível porque “a literatura mexe com o imaginário das crianças (...) molda a realidade de tal forma que faz o leitor pensar que está lendo a própria realidade, fazendo com que a educação vá além dos horizontes de cada aluno” (COSTA *et al.*, 2015, p. 1).

Foi possível observar, através do comportamento e das falas das crianças, durante a atuação dos professores, tanto de atividades quanto de educação física, que a identificação do real e do imaginário acontecia com muita frequência. O que tornava cada momento de execução do projeto muito significativo para o desenvolvimento das crianças. Aliás, não só para elas, mas para todos nós que estávamos envolvidos naquele projeto, que estávamos aprendendo juntos. De Souza e Dalla Bernardino (2011) confirmam o que observávamos quando dizem que a verificação das assimilações são possíveis e ainda atribuem um significado ao ato de aprender, tornando-o mais interativo, instigante e estimulante.

Duas das falas dos professores de atividades ressaltam exatamente essa questão:

A utilização dos livros de histórias tem sido uma experiência muito boa, pois as próprias crianças estão relacionando os temas com as experiências que estão vivenciando (A18, 08/05/19, 5º Grupo de Formação);

É mais concreto para as crianças o ver através da história que alguém possui bons hábitos alimentares ou de higiene e partindo disso pode-se refletir e reproduzir hábitos e maneiras saudáveis (A19, 03/07/19, 7º Grupo de Formação).

Mas o fato do “carro chefe” do nosso projeto ser a literatura infantil, fez com que enfrentássemos alguns desafios e alguns fatores limitantes na execução do projeto. Isso porque não poderia ser qualquer livro a ser trabalhado, e sim o livro escolhido pelo grupo de professores-colaboradores. Porém, possuíamos apenas um único exemplar de cada. Como fazer, então, para dez/nove turmas do matutino e vespertino, respectivamente, utilizarem o livro ao mesmo tempo? Nesse quarto encontro, achávamos que tínhamos resolvido o problema, atribuindo a leitura oficial da história à professora de educação física. Entretanto, os professores de atividades começaram a sentir falta do livro físico em sala. Era importante tê-lo à mão para uma releitura ou

para dar um novo enfoque na história com outras atividades. Além de oportunizar o manuseio do material por parte das crianças. Com isso, começamos a disponibilizar a forma digital do livro para aqueles professores de atividades que precisassem. De todo modo, ficou a inquietação se o resultado seria o mesmo caso cada turma tivesse o seu exemplar da história.

Reconhecemos na fala de alguns professores a necessidade que eles tinham da presença do livro infantil da semana de forma física na sala deles:

A utilização de livros de histórias estimula a leitura, mas poderia ficar a cargo do professor de sala (A12, 08/05/19, 5º Grupo de Formação).

Senti falta do livro físico na mão para ser trabalhado em sala (A18, 08/05/19, 5º Grupo de Formação).

A utilização do livro foi limitada por conta do acesso e do tempo para registro (A5, 08/05/19, 5º Grupo de Formação).

(...) não peguei o “gancho” da história. Na minha “caixinha”, eu que deveria trabalhar antes com a história e ela depois. Preciso abrir minha “caixinha” (A10, 08/05/19, 5º Grupo de Formação).

(...) os livros são disponibilizados por meio digital e isso poderia ser melhorado (A8, 08/05/19, 5º Grupo de Formação).

Inicialmente, o fato da professora de educação física ser a leitora oficial do projeto, trouxeram algumas limitações. A mesma não tinha o costume de contar histórias para as turmas da mesma forma que as professoras de atividades faziam. Por exemplo, a forma de posicionar os alunos para ouvirem a história; a forma de explorar a história após a contação da mesma; o momento ideal para se contar a história, início ou fim de aula; entonação de voz durante a história; diferentes formas de se ler e/ou contar uma história... Enfim, nós não previmos essas dificuldades iniciais. Tais dificuldades não foram abordadas em nosso grupo de formação. Não tivemos um momento de experiência prática desse exercício de leitura e/ou contação de história para a professora de educação física e também para os professores de atividades.

O relato da professora de educação física nos mostra que o momento da leitura foi uma dificuldade encontrada e uma preocupação dela durante os meses de execução do projeto:

Algumas turmas realizei a leitura no momento inicial da aula, outras realizei ao final. (...) O livro “Sanduiche da Maricota” foi o mais interativo, era uma história literária. Ficaria melhor para os temas, para interpretação das histórias, livros literários. As histórias informativas foram mais difíceis de prender a atenção

dos alunos (EF, 08/05/19, 5º Grupo de Formação); O meu maior desafio foi em relação ao recurso literário, consegui conciliar os movimentos/brincadeiras com os temas das histórias. Por um lado deixou as aulas mais criativas, mas por outro demandou mais tempo de planejamento, mas foi compensador (EF, 03/07/19, 7º Grupo de Formação).

Sendo assim, o início do projeto, nesse aspecto, foi um pouco tumultuado. O momento da leitura do livro infantil escolhido era confuso. A própria professora de educação física, a cada aula, realizava experimentações, solicitava dicas com os professores de atividades. Dessa forma, o desenvolvimento e o domínio com mais destreza desse momento foi acontecendo. Através desse simples fato, dessa dificuldade inicial, foi possível observar a integração entre os professores-colaboradores.

O ler e/ou contar histórias na escola para crianças precisa ser uma ação pensada e preparada pelo professor. Este precisa conhecer o livro, suas falas, sua história, seu tema antes de levá-lo para sala de aula. Mais uma vez recorremos a Abramovich (1989) para descrever alguns passos que devem ser observados antes das atividades de leitura e/ou contação de história. O professor precisa ter em mente alguns cuidados e preparos: 1. Saber escolher o livro de história, levando em consideração quem irá ouvi-la e qual será o seu objetivo; 2. Ter entendimento detalhado da história que vai contar; 3. Preparar o início e o fim do momento da leitura/contação; 4. Narrar a história no ritmo e tempo que ela exige; 5. Evitar grandes descrições e muitos detalhes, pois o imaginário da criança deve prevalecer; 6. Mostrar o livro à criança, mostrar as ilustrações no livro, trazendo-a para o contato com o “real” e, por consequência, estimulando a leitura; 7. E por último, explorar as possibilidades da voz variando a intensidade, a velocidade, criando ruídos e dando pausas para propiciar a imaginação.

Apesar das dificuldades apresentadas em relação à utilização do livro infantil como recurso pedagógico visando ações integradas e interdisciplinares, as avaliações dos professores-colaboradores foram unânimes ao apontar que a literatura infantil facilitou o diálogo entre os professores e auxiliou na organização das atividades a serem executadas.

Facilitou muito com essa relação entre os conteúdos do dia a dia e da educação física, pude saber o que seria trabalhado no momento da aula da EF, assim, uma aula reforçou a outra e

podemos expor o mesmo assunto com diferentes abordagens, dinâmicas e opiniões (A4, 03/07/19, 7º Grupo de Formação);

Com a escolha por utilizar histórias com temas específicos, foi possível adequar as atividades e incluir no planejamento de forma antecipada e organizada (...) a antecipação do tema que será trabalhado com a professora de educação física, possibilita a adequação da atividade em sala (A5, 03/07/19, 7º Grupo de Formação);

Gostei muito de ter um livro (história) como tema interdisciplinar para explorarmos várias linguagens. A riqueza de possibilidades foi proporcionada ficando dependente apenas da criatividade dos professores. O fato de termos somente um exemplar do livro dificultou um pouco e algumas histórias só com informações com poucas ações literárias que não atraíram muito as crianças (alunos). As histórias são parte da rotina diária na Educação Infantil, o que do meu ponto de vista, facilitou a interdisciplinaridade. Os temas: alimentação, higiene e valores são temas transversais durante todo o ano e sempre são reforçados. O projeto serviu para sistematizar as ações (EF, 03/07/19, 7º Grupo de Formação).

Retomando os resultados apresentados a partir da experiência vivida nos GFs observamos que nossas discussões giraram em torno de três categorias: a) formação de professores; b) interdisciplinaridade por meio de uma metodologia de projetos; c) literatura infantil como recurso para interdisciplinaridade. Essas categorias foram fundamentais na nossa compreensão do significado do PECM para os professores-colaboradores e as possibilidades que tínhamos de ressignificar o PECM para esse mesmo grupo. Na próxima seção apresentaremos dois exemplos práticos dos novos significados atribuídos ao PECM por parte dos professores-colaboradores.

3.3 – O projeto em prática: experiências positivas e suas dificuldades

Após extensos capítulos e seções com descrições narrativas sobre todo o processo de como foi pensado, planejado, executado e avaliado o projeto, chegamos ao momento de mostrar exatamente o que aconteceu nas aulas das professoras de atividades e educação física em sala. Dessa forma, num total de 30 aulas observadas das professoras A2 e EF nos dias em que aconteciam as aulas do PECM, selecionamos duas delas para exemplificarmos como de fato ocorreram as ações pedagógicas integradas e interdisciplinares do programa.

Os relatos abaixo seguem o padrão descritivo dos acontecimentos. As duas aulas aqui expostas ocorreram no período matutino, às terças-feiras, das 7h30 às 12h30. O horário do PECM ocorria das 8h50 às 9h40. Acompanhamos as ações pedagógicas das duas professoras (A2 e EF), tanto na sala de aula quanto no espaço destinado ao PECM.

Brasília, 30 de abril de 2019

15º Relatório de Observação da turma 2º período D
Última semana do 1º mês de execução do projeto – tema alimentação

Hoje, terça-feira, ao chegar à escola por volta das 8h da manhã as crianças já estavam em sala. A professora de atividades estava com o livro da semana escolhido para o projeto: “Sanduíche da Maricota”. Ela iria contar a história para as crianças. A2 me relatou que combinou com a professora EF que contaria a história na sala porque o lanche seria a confecção de um sanduíche, por isso ela precisaria que as crianças soubessem da história antes da aula de educação física.

A disposição da sala estava em círculo e com as crianças voltadas para o centro. A professora sentou num dos cantos da sala com o livro em mãos para contar a história. Sempre que terminava de ler um trecho ela mostrava as imagens para as crianças. Ao finalizar a história, a professora conversou sobre as escolhas que elas fazem quando se alimentam... Se elas escolhiam alimentos saudáveis ou não... O que seriam alimentos saudáveis e não saudáveis... Quais dos ingredientes da história elas consideravam saudáveis... Quais ingredientes elas iriam escolher para o seu sanduíche... Após esse momento de conversa na rodinha, a professora A2 pediu para que as crianças fossem para as mesas. A atividade solicitada foi desenhar o seu sanduíche ou o sanduíche da Maricota, de acordo com a vontade de cada criança.

Fotografia 14 – Leitura da História Sanduiche da Maricota



Fonte: arquivo da pesquisadora (2019).

Assim que as crianças sentaram para desenhar, a professora A2 foi organizar o lanche. Nesse momento ela conversou comigo e falou que pediu para cada um trazer alguns ingredientes que continha na história para eles poderem montar o seu próprio sanduíche. O lanche de hoje seria realizado através dessa dinâmica. Relatou-me também que antes da leitura da história, ela mostrou na rodinha o que cada aluno tinha trazido e desenhou no quadro a quantidade dos alimentos que a turma tinha.

As crianças iriam praticar o “autoservimento”, outro projeto da escola implantado pela SEEDF em 2017. Elas iriam se servir e escolher o que gostariam de comer em seu sanduíche. Os ingredientes eram alface, milho, cenoura, beterraba, ovo, presunto, queijo, tomate e pão. Antes do lanche acontecer, ajudei a professora a colocar avental e chapéu de chef de cozinha em todas as crianças.

Fotografia 15 – Desenhos do sanduíche da Maricota

Fonte: arquivo da pesquisadora (2019).

Após todas as crianças estarem arrumadas e com o desenho realizado, a professora solicitou que elas fizessem uma fila para poderem servir o seu sanduíche e lanchar.

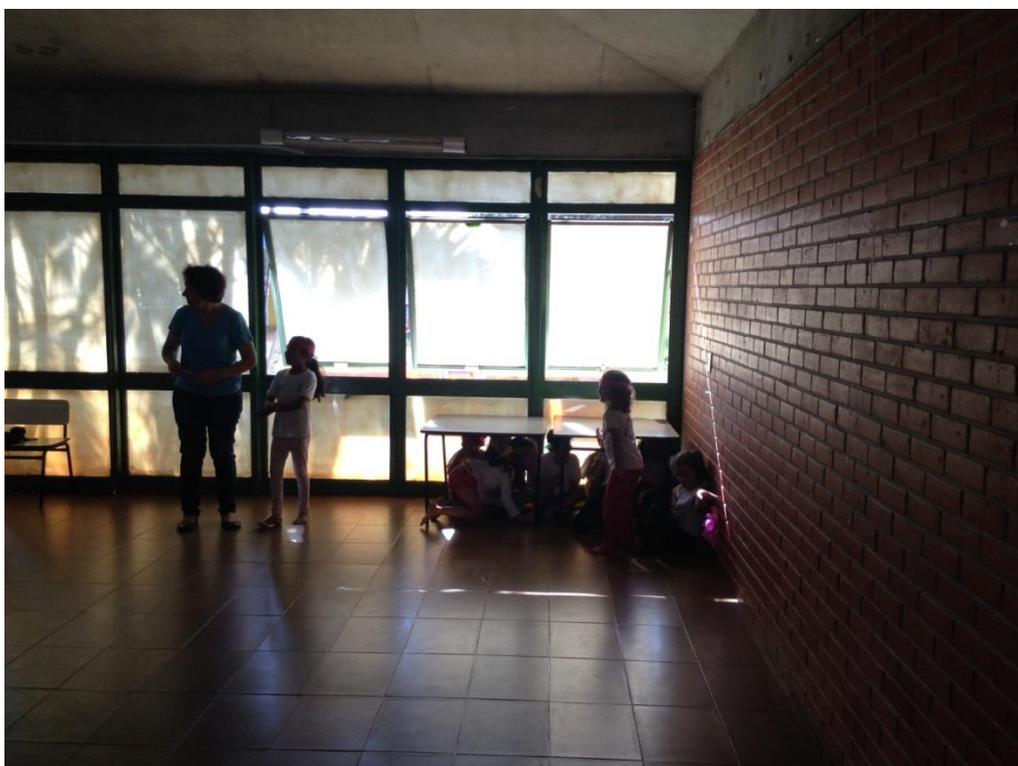
Fotografia 16 – Autoservimento do sanduíche

Fonte: arquivo da pesquisadora (2019).

Depois desse momento de lanche a professora EF chegou para levar as crianças para a sua aula. Durante o caminho para o auditório a professora EF foi conversando com as crianças sobre o que elas estavam fazendo. Diante das respostas explicou que na aula dela elas também iriam brincar com alguns “ingredientes”. EF questionou quais eram os ingredientes que tinham na história da Maricota.

Como a professora A2 já havia contado a história da semana em sala de aula a EF não precisou contar. Porém, ela utilizou alguns elementos da história para compor a aula dela. A primeira brincadeira foi um pique pega dos alimentos onde uma criança seria o “comilão” e os ingredientes da história estariam dentro da geladeira. Então ela colocou duas mesas no canto do auditório e falou que as mesas seriam a geladeira. Separou as outras crianças por cores utilizando TNT. O amarelo representaria o queijo, o rosa o presunto, o marrom o pão e o vermelho o tomate. Cada criança escolheu o alimento que mais gostava dentre os que estavam na brincadeira.

Fotografia 17 – Pique pega dos alimentos



Fonte: arquivo da pesquisadora (2019).

Então, EF explicou que o “comilão” ao sinal dela contaria até três e deveria pegar os ingredientes que estavam na geladeira para poder comer. Por sua vez os ingredientes teriam que fugir. À medida que o “comilão” pegava os ingredientes, ela iria trocando o papel das crianças na brincadeira.

Após essa primeira atividade a professora pegou uma corda e disse que realizaria com eles um cabo de guerra. Ela separou os ingredientes, metade para cada lado e fez uma disputa. Alface contra queijo, pão contra presunto, tomate contra alface...

Fotografia 18 – Cabo de Guerra dos ingredientes



Fonte: arquivo da pesquisadora (2019).

Por último ela fez a corrida do sanduíche, dividiu a turma em dois grupos. Pediu para as crianças escolherem a ordem dos ingredientes de cada grupo, sendo que os pães ficariam um em cada ponta – como um verdadeiro sanduíche... Elas teriam que se posicionar em fila, sentadas no chão. Elas teriam que ficar com as pernas afastadas e o coleguinha teria que sentar entre as pernas. O colega da frente deveria abraçar as pernas do colega de trás. O “sanduíche” teria que se deslocar sentado sem se desfazer.

Fotografia 19 – Corrida dos sanduíches



Fonte: arquivo da pesquisadora (2019).

Após essa aula de educação física as crianças foram para o parque brincar junto com as outras turmas do segundo período. Em seguida, retornaram à sala de aula para o momento do banho. Para os alunos que ficaram aguardando o banho, a professora A2 distribuiu alguns brinquedos, lego, massinha, carrinhos, bonecas, papel e giz de cera pra quem quisesse. Depois que todas as crianças estavam de banho tomado, a turma subiu para almoçar no refeitório. No retorno para a sala de aula realizaram a escovação dentária e deitaram para dormir, era o momento de descanso entre um turno e outro.

Nessa aula do dia 30 de abril conseguimos perceber o esforço dos professores-colaboradores em realizar as ações pedagógicas integradas e interdisciplinares. A integração esteve presente no diálogo entre os professores de forma antecipada para a realização das atividades, decidindo inclusive sobre o momento de leitura do livro. Nota-se a organização prévia, também, na preocupação de solicitar ingredientes para que os alunos trouxessem para sala de aula visando a realização do lanche de forma coletiva. A professora de educação física teve a preocupação de utilizar ingredientes da história (pão e

queijo), assim como ingredientes que a professora de atividades tinha solicitado para que as crianças trouxessem (presunto e tomate).

Uma dificuldade que notamos em relação à integração nesse dia 30 de abril, relaciona-se ao posicionamento das professoras durante as atividades. A professora de educação física nunca conseguia participar das atividades em sala de aula da professora A2, pois se encontrava sempre em regência com outras turmas. Por sua vez, a professora A2 parecia estar em dúvida de como participar durante as aulas da professora EF. A2 não sabia se participava brincando com as crianças ou se participava ajudando na condução das atividades. Optava na maioria das vezes, por observar e auxiliar a professora EF em manter a atenção dos alunos nas atividades que estavam sendo realizadas.

A tentativa da interdisciplinaridade ocorreu a partir do momento em que ambas as professoras tiveram como foco a mesma temática, no caso a alimentação. Buscou-se um debate com as crianças sobre alimentos saudáveis e não saudáveis, sobre as escolhas que eram realizadas e sobre o respeito as tais escolhas. Tanto a professora de atividades quanto a de educação física, abordaram essas questões em algum momento de sua aula. A utilização do livro infantil facilitou as ações pedagógicas das duas professoras, pois todas as atividades elaboradas partiram do fio condutor da história do livro. O eixo central do livro era a escolha dos ingredientes para o sanduíche. Em todas as atividades as crianças tiveram que realizar as suas escolhas. Escolheram os ingredientes para comer, escolheram os ingredientes para desenhar, escolheram um ingrediente para participar das brincadeiras.

Foi possível notar também que mesmo com a interdisciplinaridade cada professora conseguiu desenvolver conteúdos específicos da sua função. A professora de atividades, por exemplo, trabalhou com numerais e quantidades, além de desenvolver a coordenação motora fina através do desenho. Já a professora de educação física conseguiu desenvolver diversos conteúdos da cultura corporal de movimento, como jogos e brincadeiras (pique-pega, cabo-de-guerra), além de outros elementos que compõe outros conteúdos: atividades de corrida, atividades que envolvam competição, atividades que envolvam cooperação, atividades de força, etc.

Além das experiências positivas relatadas, é possível reconhecer as dificuldades que as professoras enfrentaram para desenvolver a interdisciplinaridade. Existia uma preocupação em como transpor a temática da aula para o conteúdo específico necessário para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. A cada aula que era aplicada do projeto tornava-se um momento de aprendizagem para os professores-colaboradores.

A oportunidade de termos elaborado um projeto da escola, visando às ações pedagógicas integradas e interdisciplinares do PECM, caracterizou-se como a melhor alternativa para atingirmos os resultados alcançados. Isto porque a utilização de projetos na Educação Infantil constitui-se numa possibilidade interessante quando pensamos na organização pedagógica da escola. Os projetos proporcionam uma visão multifacetada dos conhecimentos e das informações (BARBOSA; HORN, 2008). Ou seja, apesar das dificuldades e do amadurecimento que ainda se faz necessário para o desenvolvimento do PECM através de ações pedagógicas integradas e interdisciplinares, o resultado aconteceu.

Veremos na sequência mais uma experiência de aplicação do nosso projeto de acordo com as ações discutidas, pensadas e planejadas a partir dos nossos Grupos de Formação.

Brasília, 28 de maio de 2019

**23º Relatório de Observação da turma 2º período D
Última semana do 2º mês de execução do projeto – tema higiene**

Hoje, terça-feira, eu cheguei à escola por volta das 8h30 da manhã e os alunos já estavam em sala. Já havia se passado o momento inicial da rodinha (chamada, quantitativo de alunos, análise do tempo) e os alunos já haviam lanchado. A professora A2 estava conduzindo uma roda de conversas com as crianças.

Nessa roda, a professora trouxe um livro para leitura coletiva. O título do livro era “A história da cadeia alimentar”. Por meio dessa história ela retomou o conteúdo que havia desenvolvido na semana passada. Esse conteúdo se

referia aos animais vertebrados e invertebrados e o papel deles na cadeia alimentar. O livro mostrava quem se alimentava de quem.

Fotografia 20 – Leitura “A história da cadeia alimentar”



Fonte: arquivo da pesquisadora (2019).

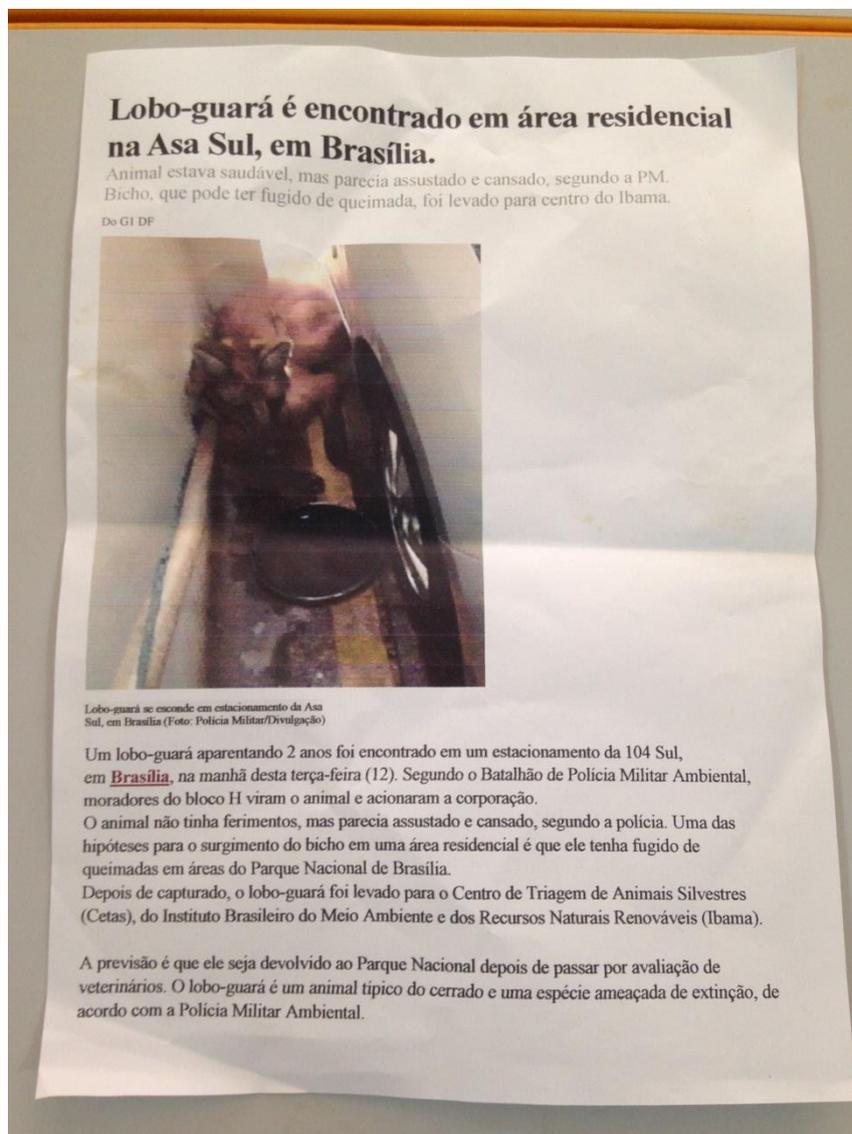
Após a leitura da história, a professora A2 trouxe uma reportagem onde dizia que um lobo guará tinha sido encontrado em área residencial na Asa Sul, em Brasília. Os alunos ficaram muito curiosos, alguns inclusive com medo, com receio desse animal. Ficaram preocupados pelo fato desse lobo estar na cidade perto de onde eles moravam.

A2 explicou que o animal estava no ambiente do ser humano porque ele estava fugindo das queimadas que aconteciam nesta época de seca em Brasília. As queimadas podiam ter acontecido por acidente ou porque alguém tinha realmente causado o problema. A professora conversou com as crianças que este fato, as queimadas, prejudicava o ambiente e o habitat onde o animal morava. Por isso ele tinha fugido.

A2 explicou também, que era um animal que não comia carne humana.

Ele era um animal que na cadeia alimentar se alimentava de vegetais e pequenos roedores. A partir dessa conversa e das informações que a professora estava transmitindo aos alunos, os mesmos começaram a se tranquilizar.

Fotografia 21 – Reportagem do Lobo-guará



Fonte: arquivo da pesquisadora (2019).

Após esse momento da roda de conversa com as crianças, a turma ficou aguardando a professora EF chegar para aula de educação física. Assim que EF chegou, as conduziu para o auditório, local onde ocorreria a aula. Chegando lá, ela juntou as crianças numa rodinha para ler o livro da semana com o título: “A invasão da banheira”.

Essa história contava sobre alguns animais que saiam do ambiente

onde viviam porque as águas estavam sendo poluídas. Esses animais iriam encontrar água limpa na banheira da Juju. Ao ir tomar banho, Juju se deparava com esses animais e tentava ajudá-los.

Durante a contação da história, algumas crianças começaram a realizar uma associação com a história do lobo guará que a professora A2 havia contado em sala. “Igual ao lobo, né tia?”, perguntou uma das crianças. Assim, elas começaram a relatar a reportagem para a “Tia EF”.

Fotografia 22 – Leitura do livro “Invasão da Banheira”



Fonte: arquivo da pesquisadora (2019).

Quando EF terminou de contar a história, ela questionou quais eram os animais da história e porque eles tinham ido parar na banheira da Juju. A partir do relato das crianças, a professora explicou que a turma iria fazer a corrida dos bichos, de diversos animais.

EF mostrou a distância que elas teriam que correr e explicou que elas teriam que imitar o bicho que ela falasse quando fossem se deslocar. EF começou a corrida pelos animais da história. A girafa e o leão foram os

primeiros bichos. Aos poucos as crianças começaram a sugerir outros animais, como a cobra, o caranguejo e o elefante. O lobo guará também apareceu nas sugestões.

Fotografia 23 – Corrida dos Bichos – elefante



Fonte: arquivo da pesquisadora (2019).

Fotografia 24 – Corrida dos bichos - cobra



Fonte: arquivo da pesquisadora (2019).

Em seguida, a professora organizou no espaço do auditório várias caixas de papelão. Estas caixas tinham um tamanho que permitiam as crianças conseguirem entrar dentro delas. A professora EF explicou e elas que iriam fazer a corrida da banheira da Juju. Então, perguntou o que a Juju iria fazer na banheira na história que em que havia contado. Algumas crianças responderam que ela iria tomar banho.

A professora A2, que estava até o momento observando a participação das crianças e auxiliando em momentos de resolução de conflitos, perguntou: “Por que a Juju precisava tomar banho?” E as crianças começaram a responder ao mesmo tempo: “Para lavar o corpo”, “Por causa da higiene”, “Porque tem que tomar todo dia”...

Fotografia 25 – Explicação da corrida da banheira da Juju



Fonte: arquivo da pesquisadora (2019).

Sendo assim a professora EF questionou: “Quem vai tomar banho na banheira da Juju?” E todas as crianças começaram a gritar. A professora de educação física as separou em duplas e então explicou que um da dupla

ficaria dentro da caixa sentado enquanto o outro teria que empurrar. Assim aconteceu. Ao sinal de EF as duplas empurravam a caixa até o outro lado do auditório e depois voltavam. Esta foi a corrida da banheira da Juju. Logo em seguida trocava-se o papel de quem estava sentado na caixa e de quem estava empurrando.

Fotografia 26 – Corrida da banheira da Juju



Fonte: arquivo da pesquisadora (2019).

Depois dessa segunda brincadeira, a professora EF deixou que os alunos experimentassem da forma como eles quisessem a brincadeira com as caixas e, ainda, ofereceu pedaços de papelão. O material poderia ser utilizado um para cada pé, imitando patins. Dessa forma, as crianças teriam que se deslocar em deslizamento pelo auditório. Entregou um papelão maior onde pudessem colocar os dois pés juntos e ela disse que era um skate, que eles poderiam também tentar andar pelo auditório dessa forma, deslizando com os dois pés. Por último, EF finalizou sua aula dobrando aviõezinhos de papel no jornal para que as crianças brincassem no auditório de arremessar o avião.

Fotografia 27 – Brincadeiras com papelão



Fonte: arquivo da pesquisadora (2019).

Retornando para sala de aula, a professora A2 organizou a sala disponibilizando as crianças sentadas nas cadeiras de frente para o quadro. Ela desenhou duas forcas e dividiu a turma em dois grupos. A2 explicou que elas iriam brincar de forca e que cada grupo teria que adivinhar a palavra dizendo as letras do alfabeto. Explicou que caso a letra não estivesse na palavra, ela iria colocando partes do corpo na forca. Se a letra fizesse parte da palavra, ela escreveria a mesma no quadro.

Antes de começar a brincadeira, a professora recordou com as crianças todas as letras do alfabeto que estavam à disposição na parede.

A palavra que ela escolheu pra fazer parte desta atividade foi “Lobo”. A escolha dessa palavra foi intencional, devido à reportagem do lobo guará.

Fotografia 28 – Brincadeira da Força



Fonte: arquivo da pesquisadora (2019).

As crianças conseguiram interagir bastante. Após uma primeira rodada da brincadeira de força, a auxiliar de turma começou a chamar as meninas e os meninos para tomarem banho.

Enquanto isso, a professora A2 continuou a brincadeira de força com as crianças que estavam à espera do momento de higiene.

Quando todos terminaram de tomar o banho já estava na hora de subir para almoçar no refeitório da escola. Após o almoço a rotina era a da escovação dos dentes e o momento do sono até a professora do período da tarde chegar.

Nessa aula do dia 28 de maio o projeto já estava em mais da metade da sua execução. Foi possível observar a iniciativa, tanto de A2, quanto de EF, para que as ações pedagógicas integradas e interdisciplinares acontecessem, mesmo diante de algumas dificuldades. A2 estava sempre sinalizando para a dificuldade de encaixar a temática do PECM com a temática do seu projeto de sala. Nessa aula, apesar do tema ser higiene e do livro infantil da semana ser “A invasão da banheira”, a professora de atividades não se limitou a essa proposta. Conseguiu dar continuidade ao seu planejamento semanal, relacionado à alimentação saudável, além de incluir em suas ações

pedagógicas atividades que trouxeram o diálogo interdisciplinar, como foi o caso da reportagem do Lobo Guará.

A professora EF também continuava a apontar sua dificuldade em trazer o diálogo interdisciplinar para todos os momentos de sua aula. Era difícil organizar todas as atividades a serem executadas durante a aula na perspectiva interdisciplinar. Atribuímos essas dificuldades, talvez, à falta de experiências em relação à execução de ações pedagógicas integradas e interdisciplinares. Esse projeto foi o início de um processo que esperamos permanecer em contínuo exercício no interior desta escola.

O importante é evidenciarmos que o diálogo entre os professores aumentou e que o planejamento começou a ser compartilhado. É interessante pensarmos que o trabalho com projetos “oferece aos professores a possibilidade de reinventar o seu profissionalismo, de sair (...) do isolamento, da fragmentação de esforços para criar um espaço de trabalho cooperativo, criativo e participativo” (BARBOSA; HORN, 2008, p.85).

Relembrando as pesquisas citadas no capítulo “Era uma vez...”, que tinham como proposta o desenvolvimento de ações pedagógicas interdisciplinares, podemos sinalizar semelhanças com os resultados aqui apresentados. A pesquisa de Loureiro *et. al.*(2011) envolveu não só a interdisciplinaridade de conteúdos, mas também a integração de dois professores, artes e educação física. O diálogo, o planejamento coletivo foi fundamental para que os resultados positivos aparecessem, assim como em nossa pesquisa. Porém, no caso da pesquisa de Loureiro *et. al.* (2011) suas dificuldades encontradas foram relacionadas a fatores externos, como estrutura física da escola e entendimento dos pais sobre as ações dos professores. Em nosso caso, a estrutura física do CEI 01 facilitou muito as ações dos professores uma vez que os espaços são diversos e amplos.

Nossa maior dificuldade apresentada se assemelha mais ao resultado da pesquisa de Pereira (2004), que investigou sobre como os professores de educação física realizam a interdisciplinaridade. De acordo com essa pesquisa a dificuldade maior estava na compreensão do que seriam essas práticas pedagógicas interdisciplinares, apesar do reconhecimento da importância e a intenção de realizar projetos dessa natureza. Nosso grupo de professores-colaboradores mostrou-se, durante o período da pesquisa, sensíveis a nossa

proposta e dispostos a encarar os desafios. Porém, a dificuldade de execução do projeto esteve presente por diversas vezes. Mesmo observando que os professores estavam conseguindo realizar as ações pedagógicas integradas e interdisciplinares durante as aulas do PECM e nas suas próprias salas de aula, parecia-nos estar presente um clima de insegurança, de desconfiança e se as ações estavam realmente atingindo os objetivos propostos.

Nas pesquisas de Villacañas de Castro (2013) e Neuenfeldt (2006) conseguimos uma aproximação com o nosso projeto devido à utilização da literatura infantil. Tal recurso pedagógico, tanto nestas pesquisas citadas, quanto aqui, foi utilizado como meio de promover as ações pedagógicas de forma interdisciplinar. Em ambas as pesquisas foram traçadas etapas para organizar e desenvolver todo o trabalho.

Na pesquisa de Villacañas de Castro (2013) as etapas foram: a) verificação dos conteúdos; b) busca da literatura infantil adequada para os conteúdos verificados; c) elaboração da sequência didática. Estas etapas propostas se assemelham ao processo pelo qual nossa pesquisa percorreu. Antes das escolhas dos livros de literatura infantil, foi necessária a determinação da temática a ser abordada. Após a escolha dos livros, os professores-colaboradores montaram os seus respectivos planejamentos didáticos de sala de aula.

Uma das dificuldades apresentadas em Neuenfeldt (2006) referia-se a formação dos professores. A maioria tendo formação com base na lógica disciplinar. Resultado encontrado, também, em nossa pesquisa. Apesar dessa dificuldade, tanto a pesquisa de Neuenfeldt (2006) quanto a nossa se mostrou possível na desconstrução da realidade que se apresentava. Essa desconstrução pode ser observada nesses dois relatos expostos nesta seção. As aulas foram construídas a partir de ações pedagógicas integradas e interdisciplinares. Foi possível perceber durante todo o processo de pesquisa que os professores-colaboradores conseguiram ressignificar as suas práticas. Em sua maioria, conseguiriam atribuir novos significados as ações pedagógicas de forma a incluir aspectos de integração e de interdisciplinaridade.

4 E VIVERAM FELIZES PARA SEMPRE!?

Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar. Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota
(Madre Teresa de Calcutá)

Este trabalho de pesquisa analisou uma experiência na escola construída à luz das orientações pedagógicas do programa Educação com Movimento na Educação Infantil, com ênfase nas ações pedagógicas integradas e interdisciplinares dos professores de atividades e de educação física. Tínhamos como objetivos específicos: a) compreender o significado que os professores de atividades e de educação física, que fazem parte do PECM, atribuíam acerca da realização de ações pedagógicas integradas e interdisciplinares; b) propor intervenções para o planejamento, a execução e a avaliação de ações pedagógicas integradas e interdisciplinares entre os professores de atividades e de educação física, a partir do PECM.

Esta experiência nos fez repensar o papel do professor na/da Educação Infantil. Entendemos que o professor nesse contexto da Educação Básica, independentemente da sua especificidade de formação, precisa investir em ações pedagógicas que sejam necessariamente integradas e interdisciplinares. Identificamos que o diálogo, envolvendo os professores de atividades e os professores de educação física, é extremamente necessário. Contribuindo significativamente para o desenvolvimento da criança no contexto da Educação Infantil. Observamos que a realidade escolar ainda apresenta dificuldades em incorporar práticas pedagógicas que envolvam ações integradas e interdisciplinares.

O desenvolvimento da ação pedagógica voltada para os campos de experiência se mostram como uma característica fundamental do atual Currículo da Educação Infantil do Distrito Federal. Trata-se de valorizar um conhecimento que não é apresentado às crianças de forma fragmentada. Isso só é possível na medida em que se considerem as diversas linguagens que permeiam estes campos. Esta abordagem curricular, por meio dos campos de experiências, se aproxima e facilita a atuação dos professores por meio de uma abordagem integrada e interdisciplinar.

Neste sentido, defendemos a inserção do professor de educação física por meio do PECM, no contexto da Educação Infantil. Esta política pública do Distrito Federal apresenta uma possibilidade de somar, agregar e contribuir para a construção de práticas pedagógicas cada vez mais integradas e interdisciplinares na Educação Infantil. Entretanto, faz-se necessário que o documento orientador deste programa deixe claro em seu texto o papel dos envolvidos nas ações pedagógicas integradas e interdisciplinares, sejam eles, professores de atividades ou professores de educação física. É imprescindível que o compartilhamento das responsabilidades em relação às ações pedagógicas esteja consignado neste documento.

A inserção do professor de educação física na Educação Infantil necessita de um olhar acolhedor e de um olhar de pertencimento. É de fundamental importância que o professor de educação física, assim como o professor de atividades, se torne um professor da Educação Infantil. O campo da Educação Infantil deve estimular à relação integrada e de parceria nas atuações desses profissionais.

A base das ações pedagógicas na Educação Infantil está ligada diretamente a linguagem corporal, ao brincar, a educação do corpo. Estimular o desenvolvimento das crianças por meio do corpo e do corpo em movimento é essencial no currículo da Educação Infantil. Para a obtenção de um resultado efetivo e significativo nesse processo, é preciso haver um comprometimento do coletivo de professores envolvidos, no caso da nossa pesquisa, no PECM.

Logo, não se tratar de singularizar o trabalho do PECM na figura apenas do professor de educação física. É preciso defender uma integração dos professores de atividades e de educação física. Deve existir o investimento no compartilhamento e planejamento coletivo entre os professores de modo que a troca de experiências e conhecimentos possam contribuir para um atendimento educativo que privilegie a integralidade das crianças. O diálogo é um pressuposto fundamental da interdisciplinaridade. A realização disto significaria tornar possível uma formação conjunta, no qual estudos e reflexões teórico-práticas seriam as metas a serem perseguidas com a finalidade de elaboração de projetos na escola voltados para o PECM de forma integrada e interdisciplinar.

Os resultados desta pesquisa nos apontaram para três categorias importantes a serem levadas em consideração, quais sejam: a) formação de professores; b) interdisciplinaridade por meio de uma metodologia de projetos; c) literatura infantil como recurso para interdisciplinaridade.

Sobre a formação de professores destacamos primeiramente a valorização dos saberes que os mesmos já trazem em sua bagagem educacional e que são importantes no processo de construção de novos conhecimentos. Existe uma necessidade latente de espaço/tempo de formação no interior da escola. Devendo ser este, configurado e experimentado por meio de perspectivas e princípios pedagógicos como a interdisciplinaridade, a contextualização e a integração. Principalmente porque a formação inicial tem se mostrado frágil em relação a esses princípios.

O desafio maior na implementação de ações pedagógicas integradas e interdisciplinares refere-se ao diálogo. Este deve estar presente durante o processo de construção coletiva das práticas pedagógicas. O compartilhamento de responsabilidades é outro ponto que deve ser frisado quando pensamos em alcançar resultados significativos no PECM. Dessa forma, é possível enxergar o quão a equipe gestora da escola se torna responsável na realização deste programa. Destacamos também o protagonismo dos coordenadores pedagógicos, entendendo que um pressuposto fundamental ao êxito do PECM é a disponibilidade de espaços/tempos adequados aos momentos de planejamentos e avaliações. A organização destas ações no âmbito da gestão escolar se mostra preponderante para o trabalho a ser desenvolvido pelo corpo docente.

A segunda categoria, interdisciplinaridade por meio de uma metodologia de projetos, nos revelou que não devemos temer a inserção do professor de educação física no contexto da Educação Infantil. Precisamos nos esforçar para transformar o cotidiano escolar por meio da mudança de significado que atribuímos às disciplinas escolares. Não precisamos negar as atividades disciplinares. Precisamos olhar para as disciplinas a partir de um diálogo, de uma troca, de uma integração conceitual e metodológica. Se conseguirmos isto, estaremos mudando a nossa forma de planejamento, execução e avaliação do PECM. Dessa forma, se aproximando do seu propósito. Tal mudança pode ser constatada no texto de nossa pesquisa.

Consideramos a construção coletiva de um projeto próprio do CEI 01 para atender aos princípios de funcionamento do PECM como uma solução viável. A escolha da literatura infantil como recurso para a interdisciplinaridade, terceira categoria da nossa análise, foi circunstancial – destaca-se o desejo dos professores e os demais projetos da escola, como foi a “Plenarinha”. Entendemos que esta não é a única forma de prática pedagógica que pode vir a promover ações pedagógicas integradas e interdisciplinares. Porém, víamos no recurso literário a possibilidade de facilitar estas ações e, principalmente, delas acontecerem de forma mais sensível à perspectiva das crianças. A literatura infantil também permitiu a unicidade do conhecimento que estava sendo disponibilizado às crianças. As ações pedagógicas, tanto dos professores de atividades quanto da professora de educação física, eram articuladas a partir do tema da história da semana. Isto fez com que a possibilidade de diálogo entre os professores aumentasse. Reconhecemos, então, a importância da implementação do projeto para o dia a dia das ações pedagógicas integradas e interdisciplinares na escola.

Acreditamos que os momentos desta pesquisa, principalmente os do Grupo de Formação foram momentos de aprendizado e de reconhecimento. Considerando que esta foi a nossa primeira experiência em uma proposta de ações pedagógicas integradas e interdisciplinares a partir do PECM no contexto da Educação Infantil, a aprendizagem ocorreu em ambas as partes, professora-pesquisadora e professores-colaboradores. Conseguimos estabelecer novos significados para nossas ações pedagógicas.

Retomando alguns dados de nossa pesquisa, quando perguntamos aos professores de atividades se eles conheciam o PECM, dos 19 professores, inicialmente dois se posicionaram dizendo que sim. Apenas um utilizou o termo “atuação de forma integrada” para descrever as ações do PECM. Oito professores de atividades afirmaram que não conheciam e nove que conheciam em parte. Porém, no último encontro com os professores (7º grupo de formação) percebemos uma grande mudança nestes resultados. Quando questionados novamente se eles conheciam o PECM, dos 17 professores de atividades que permaneceram na pesquisa até a finalização da mesma, dez deles afirmaram conhecer as concepções, a forma de organização, a forma de atuação dos profissionais envolvidos neste programa. Seis professores de

atividades reconheceram que ainda conheciam em parte, que estavam entendendo melhor este programa, mas que precisavam estudar um pouco mais a respeito. Apenas uma professora se posicionou dizendo que ainda não se sentia apta em dizer que conhecia o PECM e se justificou dizendo que participou de poucos encontros e as aulas do projeto na sua turma, em sua maior parte, tinham sido executadas apenas pela professora EF.

Sabemos que apenas o fato de conhecer o PECM não garante a sua execução de forma plena e de acordo com suas diretrizes. Porém, o conhecimento é um passo adiante para que professores possam refletir e repensar a sua atuação docente. Nossa pesquisa foi o início de um processo de transformação nesta escola. Dos 18 professores-colaboradores, 16 apontaram mudanças em sua atuação docente a partir do momento que começaram a conhecer e a entender o PECM. Atribuimos a estas mudanças o trabalho que foi desenvolvido durante os poucos encontros do Grupo de Formação e a própria experimentação diária que os professores tiveram que fazer ao planejar, executar e avaliar suas ações a partir do PECM.

Sabemos que a realização de ações pedagógicas significativas depende, não apenas da disponibilidade do professor envolvido, mas também do seu conhecimento a respeito daquilo que está se propondo a fazer. Ter um espaço/tempo na escola para que o estudo, o diálogo e a troca de experiências se realizem é fundamental para o resultado de um trabalho integrado e interdisciplinar acontecer. Ou seja, “não tem como fugir”, pensar num trabalho integrado e interdisciplinar significa o envolvimento, não apenas dos professores que estão no “pelotão de frente” com a “mão na massa”, mas sim de todos que fazem parte daquela comunidade escolar para dar suporte ao trabalho desenvolvido.

Esperamos que essa pesquisa possa abrir caminho para um melhor entendimento sobre as ações pedagógicas integradas e interdisciplinares dos professores de atividades e professores de educação física no campo da Educação Infantil envolvidos no PECM. Nela propusemos uma experiência de fato coletiva, procuramos viver de forma fidedigna as orientações pedagógicas do PECM. Esperamos com isso darmos uma contribuição ao desenvolvimento e qualificação deste programa.

Sentimos que cumprimos com o nosso papel de buscar uma transformação na nossa realidade escolar. Participarmos, enquanto professora-pesquisadora, do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física (PROEF) nos proporcionou um enriquecimento pessoal e ao mesmo tempo coletivo. Nossa pesquisa se caracteriza da escola, na escola e para a escola. Retornaremos à sala de aula tendo consciência de que não encerramos aqui, mas que estabelecemos um desejo e um compromisso de continuarmos trilhando e buscando novos caminhos que possibilitem a qualidade educacional tão almejada.

Encerramos o texto tentando responder a pergunta do título deste capítulo. Fomos felizes na nossa proposta durante o percurso que traçamos! O que não quer dizer que não tenhamos encontrado dificuldades, aliás, ser feliz requer muito trabalho e muita paciência... O “E viveram felizes para sempre” exige uma perfeição que não cabe no contexto educacional. Dizemos isto porque a educação nos revela a cada dia diferentes realidades, outras formas de olhar, outras perspectivas, novos estudos, novas descobertas...

Pensar na busca pela felicidade é retomar uma magia própria da nossa infância. O contexto da Educação Infantil nos permite estar em contato direto com essa magia. Então, podemos afirmar que almejamos sim o “E viveram felizes para sempre”, mas não como um final, e sim, como eternos recomeços...

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1989.
- AGUIAR, M. A. D. S. et al. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação Social**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 819-842, Outubro 2006.
- ALMEIDA. **Educação, projetos, tecnologia e conhecimento**. São Paulo: PROEM: [s.n.], 2002.
- ALMEIDA, O. A.; SECCHI, L. D. M.; SILVA, M. M. D. Educação Infantil: Quais funções? Quais Instâncias? **Intermeio: revista do Mestrado em Educação**, Campo Grande, MS, v.10, n. 20, 2004. p. 62-73.
- ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/agosto 2010.
- AYOUB, E. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, n. 4, p. 53-60, 2001.
- AYOUB, E. Narrando experiências com a educação física na educação infantil.. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte** , Campinas, v. 26, n. 3, p. 143-158, maio 2005.
- BARBOSA, I. G. EDUCAÇÃO INFANTIL: O LUGAR DA PEDAGOGIA E DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICO-DIALÉTICA. **Pensar a Prática** , v. 5, p. 71-91, 15 nov. 2006.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. D. G. S. **Projetos Pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BASEI, A. P. A Educação Física na Educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. **Revista Iberoamericana De Educación**, v. 47(3), p. 1-12, outubro 2008.

BETTI, M. O que a semiótica inspira ao ensino da educação física. **Discorpo**, São Paulo, n. 3, p. 25-45, 1994.

BETTI, M. Sobre teoria e prática: manifesto pela redescoberta da educação física. **Lecturas: Educação Física y Deportes**, Buenos Aires, v. 10, n. 91, p. 1-7, dez. 2005.

BETTI, M. EDUCAÇÃO FÍSICA E CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO: UMA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA E SEMIÓTICA. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 8, n. 2, p. 201-217, 2. sem. 2007.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto - Portugal : Porto, 1994.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República: Casa Civil, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP n. 05/ 2005**, 13 dez. 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12991-diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>>. Acesso em: 31 janeiro 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2017.

BUSS-SIMÃO, M. EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: refletindo sobre a “hora da Educação Física”. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 25, p. 163-172, dez. 2005.

BUSS-SIMÃO, M.; FIAMONCINI, L. Educação Física na Educação Infantil: reflexões sobre a possibilidade de trabalhos com projetos. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 1-319, jan./mar. 2013.

COSTA, I. D. et al. A responsabilidade da promoção da literatura infantil: experiências vivenciadas no projeto de extensão “era uma vez”, 2015. Disponível em: <>. Acesso em: 28 outubro 2019.

DE SOUZA , R. A.; MARTINELLI , T. A. P. Considerações históricas sobre a influência de John Dewey no pensamento pedagógico brasileiro. **HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 35, p. 160-172, Set 2009.

DE SOUZA, L. O.; DALLA BERNARDINO, A. A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. **Educere et Educare**, v. 6, n. 12, p. 235-249, Jul/Dez 2011.

DICIONÁRIO Priberam da Língua Portuguesa. **Priberam Dicionário**. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/integra%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 26 abril 2020.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Infantil**. Brasília: SEEDF, 2014.

DISTRITO FEDERAL. **Proposta Pedagógica do Centro de Educação Infantil 01 de Brasília**. Brasília: CRE-PPC, 2019a.

DISTRITO FEDERAL, S. D. E. D. E. D. D. F. **Orientações Pedagógicas para as Instituições Educacionais Parceiras que ofertam a Educação Infantil**. Brasília: SEEDF, 2017.

DISTRITO FEDERAL, S. D. E. D. E. D. D. F. **Currículo em Movimento do Distrito Federal: Educação Infantil**. 2º. ed. Brasília: Governo do Distrito Federal, 2018.

DISTRITO FEDERAL, S. D. E. D. E. D. D. F. **Educação com Movimento: Programa de inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Brasília: Governo do Distrito Federal, 2019b.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1979.

FAZENDA, I. C. A. Desafios e perspectivas do trabalho interdisciplinar no Ensino Fundamental: contribuições das pesquisas sobre interdisciplinaridade no Brasil: o reconhecimento de um percurso. **Interdisciplinaridade. Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade. ISSN 2179-0094**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 10-23, Out 2011.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 18. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

FREIRE, J. D. O. **Educação Física escolar em Brasília: análise comparativa de currículos dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2016. 131p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade de Brasília. Brasília, Faculdade de Educação Física. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Brasília: UnB, 2016.

FURLAN, C. M. A. História do curso de Pedagogia no Brasil: 1939-2005. **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO–Educere.**, v. 8, 2008.

GENTILIN CAVALARO, A.; MULLER, V. R. Educação Física na Educação Infantil: uma realidade almejada. **Educar em Revista**, Paraná, v. 39, p. 241-250, 2009.

GIROTTI, C. G. G. S. A (re)significação do ensinar-e-aprender: a pedagogia de projetos em contexto. **Núcleos de Ensino da Unesp**, Marília, v. 1, n. 1, p. 87-106, 2005.

GONÇALVES, F. D. et al. A promoção da saúde na educação infantil. **Interface Comunicação Saúde Educação**, v. 12, n. 24, p. 181-192, janeiro/março 2008.

HAMZE, A. Escola Nova e o movimento de renovação do ensino. **Brasil Escola - Canal do Educador**. Disponível em: <<https://educador.brasilecola.uol.com.br/gestao-educacional/escola-nova.htm>>. Acesso em: 22 jan 2020.

JAPIASSÚ, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JARDIM, N. F. P. et al. A Educação Física como componente curricular na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 4, out./dez. 2014.

KUHLMANN JR, M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 5-18, Mai/Jun/Jul/Ago 2000.

KUHLMANN JR, M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 7. ed. Porto Alegre: Mediação , 2015.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa Pedagógica do Projeto à Implementação**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LOUREIRO, W.; DA CRUZ JUNIOR, A. F.; SILVA, E. A. Educação Física e artes: trabalhando na educação infantil de maneira interdisciplinar. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 2, n. 1, p. 81-94, Jan. 2011.

LÜCK, H. **Pedagogia Interdisciplinar**: fundamentos teórico-metodológicos. Petropolis: Vozes, 2013.

MADUREIRA, J. R. Rítmica Dalcroze e a formação de crianças musicistas: uma experiência no Conservatório Lobo de Mesquita. **Revista Vozes dos Vales**, Minas Gerais, n. 2, p. 1-12, 2012.

MAGALHÃES , J. S.; KOBAL , M. C.; DE GODOY , R. P. EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PARCERIA NECESSÁRIA. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, Campinas, v. 6, n. 3, p. 43-52, 2007.

MELLO, G. N. D. Formação Inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 98-110, Jan./Mar. 2000.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciência sociais: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

MINAYO, M. C. D. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NEUENFELDT, A. E. **Matemática e literatura infantil: sobre os limites e as possibilidades de um desenho curricular interdisciplinar**. Santa Maria. 195p. Dissertação (Mestrado em currículo, ensino e práticas escolares) - Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação: UFSM - RS, 2006.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 33, p. 78-95, mar. 2009.

PEREIRA, J. S. Diálogos sobre o exercício da docência: recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 147-172, janeiro/abril 2011.

PEREIRA, R. R. **A interdisciplinaridade na ação pedagógica do professor de educação física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. Porto Alegre. 247p. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Escola de Educação Física. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

PRADO, M. E. B. B. Pedagogia de Projetos. **Série “Pedagogia de Projetos e Integração de Mídias” - Programa Salto para o Futuro**, São Paulo, Set 2003.

SAYÃO, D. T. Educação Física na educação infantil: riscos, conflitos e controversias. **Motrivivência**, n. 13, p. 221-238, Nov 1999.

SAYÃO, D. T. CORPO E MOVIMENTO: NOTAS PARA PROBLEMATIZAR ALGUMAS QUESTÕES RELACIONADAS À EDUCAÇÃO INFANTIL E À EDUCAÇÃO FÍSICA. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, Janeiro 2002.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, J. ; ARCE, A. INFÂNCIA, CONHECIMENTO E FUNÇÃO DOCENTE NOS DOCUMENTOS DO MEC DESTINADOS A EDUCAÇÃO INFANTIL: uma análise a luz da psicologia histórico-cultural. **Revista HISTEDBR On-line** , Campinas, n. 39, p. 119-135, set. 2010.

SILVEIRA, G. C. F. D.; PINTO, J. F. Educação física na perspectiva da cultura corporal: uma proposta pedagógica. **Revista Brasileira Ciências do Esporte**, v. 22, n. 3, p. 137-150, maio 2001.

SIQUEIRA, A. PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA-1970-2000. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 3, n. 1, p. 90-97, dezembro 2001.

SOARES, A. F. OS PROJETOS DE ENSINO E A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Pensar a Prática**, v. 5, p. 15-38, Junho 2002.

SUBEB, S. D. E. B. Catálogo de Programas e Projetos 1019, Brasília:SEEDF, 2019.

THIESEN, J. D. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, set-dez 2008.

VILLACAÑAS DE CASTRO, L. S. Una didáctica interdisciplinar de la literatura infantil en inglés. **Didáctica**, Madrid, v. 25, p. 353-373, 2013.

WOLFENBERGER, W. P. et al. **The principle of normalization in human services**. [S.I.]: University of Nebraska, 1972.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “Brincadeiras e Histórias na Educação Infantil: ações pedagógicas integradas e interdisciplinares no programa Educação com Movimento do Distrito Federal”

Nome do (a) Pesquisador (a): Prof.^a Renata de Moraes Lino

Nome do (a) Orientador (a): Prof^a Dr.^a Ingrid Dittrich Wiggers

Natureza da pesquisa: A/O Sra (Sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar o funcionamento do Programa Educação Com Movimento (PECM) no que tange às ações pedagógicas integradas e interdisciplinares no Centro de Educação Infantil 01 de Brasília.

1. **Participantes da pesquisa:** 19 professores de Atividades e 01 professor de Educação Física.
2. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a/o sra (sr) permitirá que o (a) pesquisador (a) desenvolva encontros no momento de coordenação, observe as aulas em sala de aula, em espaços abertos e na piscina, aplique questionários e realize dinâmicas para coleta de dados para pesquisa.
3. **Sobre as entrevistas:** nessa pesquisa não faremos uso de entrevistas, mas sim de questionários abertos e relatos orais espontâneos.
4. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas, podendo ocorrer cansaço durante a mesma devido às atividades se somarem a rotina escolar já estabelecida. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

5. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e sua orientadora terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
6. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa a/o Sra. (Sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre práticas interdisciplinares no ambiente escolar de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa despertar o interesse e qualificar o corpo docente para o estudos posteriores, onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.
7. **Pagamento:** a/o sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

A/O sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisador: PROF. RENATA DE MORAES LINO

Orientador: PROF.^a DR.^a INGRID DITTRICH WIGGERS

APÊNDICE B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DA IMAGEM



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DA IMAGEM

Eu _____, responsável pelo aluno(a) _____, da turma _____, do Centro de Educação Infantil 01 de Brasília, autorizo que fotos e filmagens que incluam meu/minha filho (a) sejam utilizadas na pesquisa intitulada **“BRINCADEIRAS E HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AÇÕES PEDAGÓGICAS INTEGRADAS E INTERDISCIPLINARES NO PROGRAMA EDUCAÇÃO COM MOVIMENTO DO DISTRITO FEDERAL”** em caráter definitivo e gratuito. A pesquisa foi realizada pela Professora Renata de Moraes Lino no período de 19/02/19 a 05/07/19.

As imagens poderão ser exibidas: nos relatórios parcial e final da referida pesquisa, na apresentação audiovisual da mesma, em publicações e divulgações acadêmicas, em festivais e premiações científicas nacionais e internacionais, assim como disponibilizadas no repositório de dissertações do Mestrado Profissional Educação Física em Rede Nacional - PROEF.

() Sim, concordo com os termos e autorizo o uso de imagem.

() Não concordo com os termos e não autorizo o uso de imagem

Assinatura do responsável

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisador: Prof.^a Renata de Moraes Lino

Orientador: Prof.^a Dr.^a Ingrid Dittrich Wiggers

Brasília, _____ de _____ de 2019

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO: EDUCAÇÃO FÍSICA**Questionário Inicial para Professores de Educação Física****CEI 01 de Brasília****Programa Educação com Movimento (PECM)**

1. Formação Acadêmica:
 Graduação em Educação Física Mestrado Doutorado
2. Qual o ano da sua Formação Acadêmica? _____
3. Há quanto tempo você é professor(a) em sala de aula, atuando no Programa Educação com Movimento?

4. Ano Escolar em que você está atuando nesse ano letivo e em qual turno?
 1º Período 2º Período Matutino Vespertino
5. Você já atuou em outras escolas que tinham esse mesmo Programa?
 Sim Não
6. Caso seja afirmativa a resposta da questão anterior, responda em qual escola e por quanto tempo?

7. Você conhece as concepções e a forma de organização da atuação dos profissionais envolvidos nesse Programa Educação com Movimento?
 Sim Não Em parte
8. Você já participou de algum curso de formação voltado para o Programa Educação com Movimento?
 Sim Não

9. Caso a resposta anterior seja afirmativa, responda quantos cursos de formação você participou?

10. Na sua opinião, qual a contribuição do programa para o desenvolvimento integral dos estudantes?

11. Você acredita que o CEI 01 de Brasília possui condições, espaço e tempo, para o desenvolvimento do PECM? Quais seriam esses espaços/tempos?

12. O planejamento das ações relacionadas ao PECM ocorre de forma integrada e interdisciplinar?

13. Quais são as dificuldades encontradas por você para que a ação integrada e interdisciplinar do PECM aconteça?

14. Na sua opinião, o que poderia melhorar a interdisciplinaridade e o trabalho integrado entre os professores envolvidos no programa?

15. Qual a sua expectativa do PECM para esse ano letivo de 2019?

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO: ATIVIDADES

Questionário Inicial para Professores de Atividades – CEI 01 de Brasília

Programa Educação com Movimento (PECM)

1. Formação Acadêmica:

- Magistério Graduação em Pedagogia Mestrado Doutorado
 Especialização

2. Qual o ano da sua Formação Acadêmica?

3. Há quanto tempo você é professor(a) em sala de aula, atuando na Educação Infantil?

4. Ano Escolar em que você está atuando nesse ano letivo e em qual turno?

- 1º Período 2º Período Matutino

- 1º Período 2º Período Vespertino

5. Você já atuou em escolas que tinham o Programa Educação com Movimento?

- Sim Não

6. Caso seja afirmativa a resposta da questão anterior, responda em qual escola e por quanto tempo?

7. Você conhece as concepções e a forma de organização da atuação dos profissionais envolvidos nesse Programa Educação com Movimento?

- Sim Não Em parte

8. Você já participou de algum curso de formação voltado para o Programa Educação com Movimento?

- Sim Não

9. Caso a resposta anterior seja afirmativa, responda quantos cursos de formação você participou?

10. Descreva em poucas palavras qual o seu conhecimento sobre o Programa Educação com Movimento.

11. Na sua opinião, qual a contribuição do programa para o desenvolvimento integral dos estudantes?

12. Você acredita que o CEI 01 de Brasília possui condições, espaço e tempo, para o desenvolvimento do PECM? Quais seriam esses espaços/tempos?

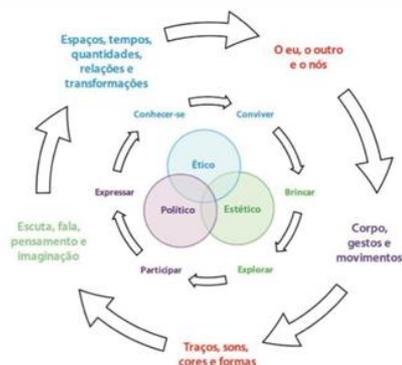
13. Por quem é realizado o planejamento das ações relacionadas ao PECM?

14. Qual a sua expectativa do PECM para esse ano letivo de 2019?

APÊNDICE E – POWER POINT 1º ENCONTRO GRUPO DE FORMAÇÃO

CURRÍCULO EM MOVIMENTO DO DISTRITO FEDERAL – EDUCAÇÃO INFANTIL

2ª Edição Brasília, 2018



QUAIS SÃO OS EIXOS INTEGRADORES DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL?

- Educar e Cuidar (O cuidado é uma postura ética de quem educa)
- Brincar e Interagir
- Eixos Transversais do Currículo em Movimento: Educação para a Diversidade; Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade.

“As diversas linguagens não são ilhas; conectam-se e complementam-se, dando origem aos campos de experiência. Assim, uma única atividade pode explorar várias linguagens.” (p.62)

EDUCAÇÃO INFANTIL: 1º Ciclo da Educação Básica

- Bebês: 0 a 1 ano e 6 meses;
- Crianças bem pequenas: 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses;
- Crianças pequenas: 4 anos a 5 anos e 11 meses.

1º Ciclo da Educação Básica – Educação Infantil



Referências Bibliográficas

- DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Infantil**. Brasília: SEEDF, 2014.
- DISTRITO FEDERAL, S. D. E. D. E. D. D. F. **Currículo em Movimento do Distrito Federal: Educação Infantil**. 2ª. ed. Brasília: Governo do Distrito Federal, 2018a.

O MUNDO INFANTIL IMERSO EM CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS

- Essa etapa da Educação Básica não se organiza com base em conteúdos, componentes curriculares ou áreas do conhecimento.

APÊNDICE F – POWER POINT 2º ENCONTRO GRUPO DE FORMAÇÃO

EDUCAÇÃO COM MOVIMENTO

Programa de inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental
2019

OBJETIVO GERAL

- Implantar e implementar programa de educação denominado Educação com Movimento na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do Distrito Federal, ampliando as experiências corporais dos estudantes, mediante a intervenção pedagógica integrada e interdisciplinar entre o professor de Atividades e o professor de Educação Física na perspectiva da Educação Integral, conforme preconizado no Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Explorar os conteúdos da cultura corporal de movimento presentes na Educação Física, tais como: o jogo, a brincadeira, o esporte, a luta, a ginástica, a dança e conhecimentos sobre o corpo, integrando-os aos objetivos, linguagens e conteúdos da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- Estimular a interdisciplinaridade na intervenção pedagógica do professor de Educação Física, por meio do planejamento e atuação integrada ao trabalho do professor de Atividades, em consonância com o projeto político-pedagógico da escola e com o Currículo em Movimento da Educação Básica;
- Fortalecer o vínculo do estudante com a escola, considerando as necessidades da criança de brincar, jogar e movimentar-se, utilizando as estratégias didático-metodológicas da Educação Física na organização do trabalho pedagógico da escola;
- Contribuir para a formação integral dos estudantes, por meio de intervenções corporais pedagógicas exploratórias e reflexivas, com base em valores, tais como: respeito às diferenças, companheirismo, fraternidade, justiça, sustentabilidade, perseverança, responsabilidade, tolerância, dentre outros, que constituem alicerces da vida em sociedade e do bem-estar social.

A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

- Final dos anos 50 e início dos 60 - DF (Anísio Teixeira)
- 2011 (primeira versão do projeto) - inspirada na experiência da Escola Candanga (1995)
- 2012 – Projeto nos Anos Iniciais
- 2014 – Projeto na Educação Infantil

O CURRÍCULO E OS FUNDAMENTOS NORTEADORES DO TRABALHO PEDAGÓGICO

- PECM colabora para uma transformação no cotidiano da escola;
- O PECM (inclusão escolar) tem como pressuposto a escolarização do estudante da Educação Especial em classes do ensino regular, juntamente com os demais estudantes, como um fator preponderante para o fortalecimento e crescimento de todos;
- As ações psicomotoras tais como o brincar e o jogar são produções culturais indissociáveis nas manifestações corporais da criança;
- A perspectiva integral de formação preconiza a indivisibilidade do ser humano;

- Os professores de Educação Física devem desenvolver metodologias nas quais estão envolvidos – o professor pedagogo, regente da turma, o coordenador pedagógico local, orientadores educacionais e demais integrantes do corpo docente – a fim de concretizar uma proposta curricular integrada;
- O resultado da prática interdisciplinar proporciona também um repensar sobre as atividades que influenciam o contexto da formação integral, oferecendo, assim, uma aprendizagem mais contextualizada e significativa para a vida da criança em sociedade.

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR

- O planejamento da intervenção pedagógica na escola deve ir além de uma lista de conteúdos e tarefas a serem seguidas. Planejar é pesquisar e construir novas possibilidades críticas acerca da realidade dos estudantes e do próprio professor;
- Não existe "fórmula secreta" e nem "receita" para uma intervenção eficiente e eficaz, tendo em vista que a forma de enfrentar a realidade escolar e de resolver seus problemas está intrinsecamente ligada às especificidades de cada contexto e seus respectivos processos de construção;
- A integração do trabalho dos professores de Educação Física e de atividades se concretiza por meio da participação ativa nos espaços de coordenação pedagógica, cada qual com sua importância e características. Destaca-se a imprescindibilidade da coordenação pedagógica conjunta entre o professor de Educação Física e o professor de Atividades, entendendo que este é o momento que possibilita a interdisciplinaridade.

PRINCÍPIOS DE FUNCIONAMENTO

- 1º – O atendimento do professor de Educação Física na Educação Infantil e/ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental deverá primar, em todos os casos, pelo planejamento conjunto com o professor de Atividades e participação efetiva nos espaços de coordenação pedagógica. A intervenção pedagógica do professor de Educação Física deverá ser conjunta com o professor de Atividades, firmando uma atuação interdisciplinar;

- 2° – O desenvolvimento do Programa, quanto ao quantitativo e duração das aulas, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental será organizado assim: duas intervenções semanais de 50 minutos cada, evitando-se aulas duplas ou em dias consecutivos;
- 3° – Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental será priorizado o atendimento das turmas de 5° ano, expandindo para as turmas de 4°, 3°, 2°, 1° anos;
- 4° – Na Educação Infantil, deverão ser atendidos, prioritariamente, os estudantes do 2° período (5 anos), expandindo, gradativamente, para o 1° período (4 anos) e demais turmas da escola;

- É importante considerarmos que na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental deve fazer-se presente na avaliação a participação efetiva do professor pedagogo, que não pode se limitar a observar as aulas, mas precisa integrar-se às brincadeiras, aos jogos e às atividades lúdicas de maneira corporal e colaborativa. Tal envolvimento no desenvolvimento das práticas pedagógicas nas aulas de Educação Física possibilita a percepção das aprendizagens dos estudantes, suas interações sociais e seu desenvolvimento da autonomia, expressividade e confiança de forma mais intensa e concreta, pois é vivenciando que o professor sente e pode, de fato, analisar os avanços e desafios enfrentados pelas crianças.

AVALIAÇÃO

- No campo educacional, a avaliação consiste em um conjunto de procedimentos e técnicas de registro, observação e mensuração de dados referentes às condições, processos, concepções, objetivos e conteúdos da educação na perspectiva da definição de prioridades para a elaboração e retroalimentação do planejamento para o alcance das aprendizagens.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- DISTRITO FEDERAL. S. D. E. D. E. D. D. F. **Educação com Movimento: Programa de inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.** Brasília: Governo do Distrito Federal, 2019.

APÊNDICE G – POWER POINT 3º ENCONTRO GRUPO DE FORMAÇÃO



Interdisciplinaridade

- ☞ 1960 - surgimento na Europa (França e Itália)
 - ☞ Barreiras, fronteiras, limitações entre as disciplinas
 - ☞ Saber tradicional que subdivide as áreas do conhecimento no currículo
- ☞ 1970 - Necessidade de desfragmentação ou descompartimentação do currículo escolar da educação básica
- ☞ 1980 - Programas de Reformulação Curricular
- ☞ 1990 - PCNs e os temas transversais (ética, meio ambiente, saúde, sexualidade)

Hilton Japiassú

☞ Acentua que a interdisciplinaridade ou o espaço interdisciplinar “deverá ser procurado na negação e na superação das fronteiras disciplinares”. (p.74-75).

Livro “Interdisciplinaridade e Patologia do Saber”. (1976)

Ivani Fazenda

☞ “é uma relação de reciprocidade, de mutualidade, um regime de copropriedade que iria possibilitar o diálogo entre os interessados”. (p.39)

Livro “Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?” (1979)

Heloísa Lück

☞ a interdisciplinaridade pressupõe mais que a interação entre duas ou mais disciplinas, “a interdisciplinaridade pretende superar a fragmentação do conhecimento e para tanto necessita de uma visão de conjunto para que se estabeleça coerência na articulação dos conhecimentos” (p.60)

Livro “Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico - metodológicos.” (1994)

Interdisciplinaridade

☞ “Necessita de uma **equipe engajada** que possa **dialogar e contribuir com informações** acerca dos diferentes conteúdos das disciplinas e presumi uma **reciprocidade** entre seus participantes.” (Siqueira, p.92, 2001)

Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica

☞ Art. 24 A necessária **integração dos conhecimentos** escolares no currículo favorece a sua **contextualização** e aproxima o processo educativo das experiências dos alunos.

☞ § 1º A oportunidade de conhecer e analisar experiências assentadas em diversas concepções de currículo integrado e interdisciplinar oferecerá aos docentes subsídios para desenvolver propostas pedagógicas que avancem na direção de um trabalho colaborativo, capaz de superar a fragmentação dos componentes curriculares.

☞ § 2º Constituem exemplos de possibilidades de integração do currículo, entre outros, as propostas curriculares ordenadas em torno de grandes **eixos articuladores**, projetos interdisciplinares com base em **temas geradores** formulados a partir de questões da comunidade e **articulados aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento**, currículos em rede, propostas ordenadas em torno de **conceitos-chave ou conceitos nucleares** que permitam trabalhar as questões cognitivas e as questões culturais numa perspectiva transversal, e projetos de trabalho com diversas acepções.

Referências Bibliográficas

- ☞ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica/Diretoria de Currículo e Educação Integral, 2013. 542p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 18 fev. 2019.
- ☞ SIQUEIRA, A. Práticas Interdisciplinares na Educação Básica: uma revisão bibliográfica – 1970 – 2000. EDT – **Educação Temática Digital**, Campinas, v.3, n.1, p.90-97, dez. 2001.

APÊNDICE H – PROJETO CONSTRUÍDO COLETIVAMENTE

Unidade Escolar: Centro de Educação Infantil 01 de Brasília

Professora(s): Todos os professores da Pré-escola (Atividades e Educação Física)

Turma(s)/Período: 1º Período A, B, C, D, E, F, G e 2º Período A, B, C, D, E – Matutino e Vespertino

Unidade Didática: Proposta de Trabalho Interdisciplinar entre professores de Atividades e Educação Física do Centro de Educação Infantil 01 de Brasília.

“Por um mundo mais inclusivo e saudável: aprendendo valores, alimentando e cuidando do nosso corpo através de brincadeiras e histórias”

1. Introdução/Apresentação

O presente projeto pretende estabelecer um trabalho interdisciplinar entre os professores Pedagogos da pré-escola do Centro de Educação Infantil 01 de Brasília e a professora de Educação Física do Programa Educação com Movimento, também do CEI 01 de Brasília.

A partir de três encontros ocorridos entre esses profissionais foi possível entendermos um pouco mais sobre o Currículo em Movimento do Distrito Federal para a Educação Infantil (2018), o Programa Educação com Movimento (2018) e o que são Projetos Interdisciplinares. Dessa forma, o grupo de professores estabeleceu temas norteadores para que as ações pedagógicas de todos os envolvidos tivessem algo em comum e o diálogo entre os profissionais pudesse ocorrer de forma mais integrada e interdisciplinar.

Sendo assim, a partir do tema norteador da Plenarinha 2019: “Brincando e encantando com histórias” o grupo de professores determinou que os temas dessas histórias deveriam estar ligados a alimentação, higiene e valores. O projeto terá uma duração de três meses no primeiro semestre do ano letivo corrente, de abril a junho. E ao final do mesmo será realizada uma avaliação da sua execução para verificar a possibilidade da sua continuidade para o segundo semestre letivo de 2019.

2. Justificativa

A aplicabilidade do projeto se justifica uma vez que tanto o Currículo em Movimento para a Educação Infantil quanto o programa Educação com Movimento preveem uma prática pedagógica baseada em ações conjuntas explorando a integralidade dos educandos dentro de campos de experiências.

A segunda edição do Currículo em Movimento do Distrito Federal para a Educação Infantil (2018) parte de três princípios básicos (Ético, Político e Estético) para nortear todo trabalho pedagógico desenvolvido dentro das escolas. A partir desses princípios surgem os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança: conhecer-se, conviver, brincar, explorar, participar e expressar. E como essa etapa da Educação Básica não se organiza com base em conteúdos, componentes curriculares ou áreas do conhecimento estabeleceu-se a atuação dos docentes da Educação Infantil dentro de cinco campos de experiência: **O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações**, sempre levando em consideração as linguagens como parte do processo de aprendizagem e desenvolvimento. (DISTRITO FEDERAL, 2018)

O Programa Educação com Movimento (2019) através da aprendizagem dos conteúdos da cultura corporal de movimento, tais como: jogo, brincadeira, esporte, luta, ginástica, dança e conhecimentos sobre o corpo, objetiva ampliar as experiências corporais dos estudantes, mediante a intervenção pedagógica integrada e interdisciplinar entre o professor de Atividades e o professor de Educação Física na perspectiva da Educação Integral. (DISTRITO FEDERAL, 2019b)

Dessa forma, é possível observar a relevância do projeto para o dia a dia da escola, tornando-o mais dinâmico e mais atrativo para seus alunos e proporcionando uma aprendizagem mais significativa.

3. Objetivo Geral

Organizar pedagogicamente o trabalho desenvolvido pelos professores de atividades e educação física no que tange a interdisciplinaridade, norteados as

estratégias pedagógicas de Sala de Aula e do Programa Educação com Movimento.

4. Objetivos Específicos

- Adaptar ao aluno, fazendo com que ele aprenda e realize a rotina escolar;
- Proporcionar ao aluno o entendimento sobre a importância de cuidar da saúde
- Articular conceitos para o aluno sobre hábitos de higiene: pedir para ir ao banheiro, lavar as mãos, limpar o nariz, escovar os dentes, tomar banho, entre outros, fazendo com que ele perceba-os como necessidade para seu bem-estar individual e coletivo;
- Possibilitar momentos de autonomia em situações do dia a dia, como banho, escovação de dentes, alimentação, organização dos pertences;
- Ensinar aos alunos hábitos de uma alimentação saudável;
- Relembrar e fortalecer a utilização de valores nas ações cotidianas dos alunos dentro e fora da escola;
- Proporcionar aos alunos momentos de inclusão tornando o respeito às diferenças princípio básico do dia a dia escolar;
- Introduzir aos alunos conhecimentos sobre letras (grafia e fonema), cores, formas geométricas, números (representação e quantidades) utilizando-se dos temas norteadores;
- Desenvolver nos alunos seu repertório de movimento baseado na aprendizagem de diversas culturas corporais;
- Desenvolver no aluno o hábito da leitura;

5. Estratégias e Atividades

O projeto terá duração de três meses, sendo cada mês dado ênfase para um dos temas escolhidos: abril – alimentação, maio – higiene e junho – valores. O projeto ocorrerá tanto na sala de aula quanto nas aulas de educação física, sendo a atuação dos professores integrada e interdisciplinar. As ações pedagógicas serão planejadas, a partir de livros de histórias da literatura infantil, para serem executadas principalmente nos dias em que cada turma

terá sua aula de educação física no programa Educação com Movimento, podendo, caso seja do interesse do professor, dar continuidade em outros dias da semana e em outros momentos. A cada semana a partir da leitura de uma história que trará um dos temas escolhidos (alimentação, higiene e valores) as atividades serão realizadas. A leitura da história ocorrerá durante a aula do Programa Educação com Movimento, devendo o professor em sala de aula dar continuidade ao tema abordado nesse dia.

Sugestões de atividades:

Participação das famílias/integração – convidar pais (01 ou 02 presentes) para participar de algumas atividades, convidá-los para contar a história. (Visitantes inesperados)		
Pesquisas		
Linha de tempo		
Documentário com celular sobre o processo e os resultados (alunos e professores gravando juntos)		
Filmes/desenhos “curtas” sobre o tema, clipes musicais		
Apropriação cultural nacional e internacional – Novas Culturas		
Alimentação (abril)	Higiene (Maio)	Valores (junho)
Trazer sua comida favorita	Dramatização dos hábitos de higiene	Leituras críticas sobre empatia
Degustação de diferentes líquidos	Registro com desenhos /fotos das práticas de higiene dentro da rotina da escola	Trabalhar normas sociais
Ilustração dos alimentos	Ilustração de hábitos de higiene	Trabalhar o compartilhamento
Visita aos espaços onde se prepara os alimentos	Falar sobre as parte do corpo	Bons modos
Degustar o novo, diferentes sabores (doce, amargo, azedo...)		Confeccionar o “Livro da Vida”
Dançar equilibrando uma fruta		Autonomia
Pesquisa familiar dos hábitos alimentares (“Tarefinha de casa”)		Heróis do cotidiano
Cozinha Experimental		Valorização da Diversidade – inclusão

Preferências Alimentares da turma		Trabalhar gratidão – falar sobre os profissionais da escola (convidar a responsável pela limpeza da sala para rodinha)
Receitas (Gênero textual) – “Nosso livro de receitas”		cooperação
Crítica da qualidade dos alimentos atuais		Vivência prática de respeito ao outro por meio das palavras mágicas (conhecer as cozinheiras, saber o nome e agradecer)
Leitura de rótulos/ilustração		
Cores dos alimentos		
Montar painel de frutas		
Painéis instrutivos para a comunidade envolvendo alimentação saudável		
Oficina com diferenciação de alimentos por textura, cheiro e sabor		
Piquenique		
Pirâmide alimentar		
Horta – plantar o próprio alimento: cuidado com as plantas, cultivo, experiências com os alunos em todos os processos até chegar no consumo do produto		

Jogos e Brincadeiras

Dominó
Jogo da memória
Quebra-cabeça
Brincadeiras de roda / Rodas populares / Cultura popular / Cirandas
Brincadeiras da época dos pais
Jogo dos sete erros
Elástico
Boliche
Amarelinha

Imagem e ação
Circuitos

Leitura e Escrita
Reconto das histórias
Escrita livre da história
Desenho livre das histórias
Registro do relato das crianças (suas vivências)
Entrevistas na escola com alunos ou adultos

Artes – Teatro
Criação de cenários/objetos com sucata sobre as histórias
Teatro de fantoches (construção dos mesmos e cenários)
Dramatizar/encenar as histórias com as crianças e/ou para as crianças – realizar filmagens desses momentos e mostrar para as crianças depois
Imitação/mímica/Estátua
Expressão corporal
Poesia / Jogral
Desfile de personagens / baile dos personagens

Artes – Visuais/Plásticas
Trabalhar cores e formas
Releituras de obras de artes
Pinturas em tela/desenhos das histórias

Artes – Música
Músicas e letras das músicas – coreografias
Confecção de instrumentos
Cantar Músicas
Cantar leituras
Banda de percussão

6. Cronograma de aplicação do projeto

Semana	Datas	Livro para ser abordado
1ª Semana	08 a 12/04	“Eu me alimento” – Mandy Suhr e Mike Gordon
2ª Semana	15 a 19/04	“Comer pra quê? Importância da alimentação” – Osório Garcia
3ª Semana	22 a 26/04	“Estou em forma? Aprendendo sobre nutrição e atividade física” – Claire Llewellyng e Mike Gordon
4ª Semana	29/04 a 03/05	“O sanduiche da Maricota” – Avelino Guedes
5ª Semana	06 a 10/05	“Sujo, Eu?!” – David Roberts

6ª Semana	13 a 17/05	“Por que devo me lavar? Aprendendo sobre higiene pessoal” - Claire Llewellyng e Mike Gordon
7ª Semana	20 a 24/05	“Camila não quer tomar banho” – Nancy Delvaux
8ª Semana	27 a 31/05	“A Invasão da Banheira” – Lulu Lima e Elder Galvão
9ª Semana	03 a 07/06	“Essa rua é nossa! Aprendendo a conviver no espaço público” – Beatriz Meirelles
10ª Semana	10 a 14/06	“Deixa que eu faço! Aprendendo sobre responsabilidade” – Brian Moses e Mike Gordon
11ª Semana	17 a 21/06	“Falou comigo? Aprendendo sobre atenção” - Claire Llewellyng e Mike Gordon
12ª Semana	24 a 28/06	“Somos todos extraordinários” – R.J. Palacio

7. Recursos

Para a realização das atividades desse projeto será necessário uma diversidade de materiais que são comuns no cotidiano da Educação Infantil, como por exemplo: fantoches, materiais reciclados, instrumentos musicais diversos, sucatas, músicas específicas, livros de histórias abordando a temática, brinquedos diversos, giz de cera, massinha de modelar, maquiagem de rosto, revistas, aparelho de som, folhas A4 branca e coloridas, cartolinas, papel pardo, lápis de cor, cola, cola colorida, colchonetes, cordas, bolas, elástico, balões, etc.

8. Culminância

O encerramento do projeto poderá acontecer a partir de um evento onde as turmas poderão realizar apresentações de grupos, exposições dos trabalhos confeccionados como: Portfólios, Produções Coletivas de textos, artes diversas, painéis de fotos, etc. Os trabalhos desenvolvidos durante todo o projeto serão expostos na Plenarinha 2019 e na Expocei 2019.

9. Avaliação

A avaliação do projeto ocorrerá de forma qualitativa e processual, através de reuniões coletivas com os professores envolvidos procurando observar as ações positivas e negativas durante os três meses do projeto, tentando ajustar

as dificuldades encontradas e buscando soluções para melhorarmos as ações pedagógicas.

Em relação aos educandos a avaliação será através da observação processual verificando a evolução de cada aluno nos aspectos cognitivo, afetivo, motor e social durante a realização do projeto. A autoavaliação também poderá ser desenvolvida e trabalhada com os alunos em sala nas práticas pedagógicas do dia a dia.

10. Referência Bibliográfica

DISTRITO FEDERAL, S. D. E. D. E. D. D. F. **Currículo em Movimento do Distrito Federal: Educação Infantil**. 2º. ed. Brasília: Governo do Distrito Federal, 2018.

DISTRITO FEDERAL, S. D. E. D. E. D. D. F. **Educação com Movimento: Programa de inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Brasília: Governo do Distrito Federal, 2019.

APÊNDICE I – 5º ENCONTRO GRUPO DE FORMAÇÃO

Planejamento Grupo de Formação

5º Encontro – Quarta-feira (08/05/19)

- Avaliação escrita, individual, do primeiro mês de aplicação do projeto; Os professores-colaboradores tiveram que preencher numa folha a sua avaliação do primeiro mês do projeto seguindo os comandos:
 - Pensando na proposta do projeto de estabelecer um trabalho integrado e interdisciplinar entre os professores de atividades da pré-escola do Centro de Educação Infantil 01 de Brasília e a professora de educação física do programa Educação com Movimento, também do CEI 01 de Brasília, reflita como tem sido as suas ações diante dos objetivos pré-estabelecidos (O que está sendo possível de realizar... Quais estão sendo as dificuldades...):
 - Ações pedagógicas em relação aos temas norteadores (alimentação);
 - Diálogo com professor de educação física ou professor de atividades;
 - Organização pedagógica interdisciplinar entre professores de atividades e de educação física;
 - Estratégias pedagógicas de Sala de Aula e do Programa Educação com Movimento;
- Debate oral sobre o primeiro mês de aplicação do projeto;
- Leitura coletiva do artigo: “Dificuldades para a implantação de práticas interdisciplinares em escolas estaduais, apontadas por professores da área de ciências da natureza” de autoria de Thaís Gimenez da Silva Augusto e Ana Maria de Andrade Caldeira (2007);
- Debate sobre o artigo.
- Ideias, sugestões e modificações para o segundo mês de aplicação do projeto.

APÊNDICE J – 6º ENCONTRO GRUPO DE FORMAÇÃO

Planejamento Grupo de Formação

6º Encontro – Quarta-feira (29/05/19)

- Assistir o vídeo de 8 minutos da TV UVA (Universidade Veiga de Almeida). Trata-se de uma série que tematiza à Educação produzida pelo programa intitulado Pedagogia em ação com o tema da interdisciplinaridade. <https://www.youtube.com/watch?v=2exkiHvP9Xc>. Acesso em 20/05/19.
- Debater o vídeo
- Brincadeira do “mosquitinho”. Todos devem se posicionar em círculo. Um mosquitinho imaginário voa a cima da cabeça de uma pessoa. As duas pessoas ao seu lado, direito e esquerdo, devem juntas bater uma palma a cima da cabeça da pessoa com o mosquito. Nesse momento, a pessoa deve se abaixar. O mosquito automaticamente voa para a cabeça da próxima pessoa a sua direita. Os participantes devem realizar os mesmos procedimentos. Isso deve ser feito até o grupo todo acertar e pegar um ritmo na sequência. Pode-se acrescentar mais de um mosquito.
- Avaliação do segundo mês de aplicação do projeto através da dinâmica da caixa – cada professor deverá escolher um objeto pessoal que represente uma característica sua. Em seguida deverá escolher dentro da caixa um objeto que expresse a sua relação com o projeto que está sendo desenvolvido. Dentro da caixa tinham treze objetos, sendo eles, folha de papel em branco, fita crepe, lupa, barbante, caixa, lanterna, óculos de natação, livro, caneta, relógio, cubo mágico, bola e apagador. No momento da sua fala o professor deverá relacionar os dois objetos. O professor deverá expressar a sua relação com o projeto que está sendo executado.